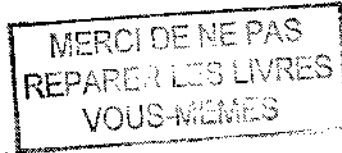
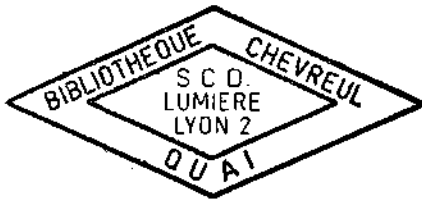


UNIVERSITE LYON-II

7. 11

UER - INSTITUT AUX PRATIQUES PSYCHOLOGIQUES
SOCIOLOGIQUES ET EDUCATIVES

Section Sciences de l'Education



L' EDUCATION DE BASE A MADAGASCAR, DE 1960 A 1976 : motivations et contenus des changements

THESE de DOCTORAT de TROISIEME CYCLE

1983

présentée par

ZENY Charles

17.02.83

631366

Sous la direction de Mme Marcelle DENIS, Professeur à l'Université de DIJON

A MES ENFANTS

ET A LEURS PETITS AMIS

Tsy ty fahaiza ro ho ino
Fa ty fahaiza mampiasa aze

(Ce n'est pas le savoir qui
compte le plus, Mais le
fait de savoir le mettre
en pratique)

" Dans la horde sauvage la plus
vagabonde comme dans la nation d'Europe
la plus civilisée, l'homme n'est que ce
qu'on le fait être: nécessairement élevé
par ses semblables , il en a contracté
les habitudes et les besoins "

(ITARD: "Mémoires sur le premier
développement de Victor de l'Aveyron"
(1801), dans MALSON Lucien :
"Les Enfants Sauvages", p. 126)

REMERCIEMENTS

Ma reconnaissance et mes remerciements vont
à Mesdames et Messieurs :

- ADER Jean, ex-expert UNESCO à Madagascar, expert PNUD-CNUCED ;
- AVANZINI Guy, Directeur de la Section Sciences de l'Education à
l'UER-IPSE, Université de Lyon II ;
- BOTOKEY Laurent, ex-Ministre de l'Education Nationale à Madagascar
(1960-1972) ;
- DAVID Françoise, ex-Professeur de Français des Collèges et Lycées
Techniques à Bordeaux ;
- DENIS Marcelle, Professeur à l'Université de Dijon ;
- GOGUEL Anne-Marie, Maître-Assistant à l'Université de Dijon,
ex-Professeur de l'Assistance technique à Madagascar ;
- MANAMBELO Justin, ex-Ministre de l'Education Nationale et des Affaires
Culturelles à Madagascar (1972-1975), Professeur à
l'Université de Madagascar ;
- NERINE Eléonore, Maître-Assistante à l'Université de Madagascar ;
- PIATON Georges, Professeur à l'UER-IPSE Sciences de l'Education,
Université de Lyon II ;
- RAMALANJAONA Fils, ex-Directeur de l'Enseignement Primaire à Madagascar,
Directeur des Infrastructures au Ministère de la Jeunesse
- ROSE DE LIMA, Conseillère Pédagogique, Chef-Coordinateur de la Zone
d'Education de Base à Tuléar ;
- TAIBALY Djivadjee, Inspecteur de l'Enseignement Primaire à Madagascar ;
- VESTALYS S. H., ex-Directeur de l'Enseignement Primaire à Madagascar ;

Les Parents d'Elèves, les Institutrices et Instituteurs, les élèves de la classe de 3^e et des T5 qui ont bien voulu répondre aux questionnaires ;

Ainsi qu'aux institutions suivantes :

- ✕ - la Bibliothèque de l'Oeuvre Pontificale et Missionnaire de Lyon ;
- le Service des Archives de l'UNESCO à Paris ;
- le Service de Documentation de l'Institut National Pédagogique à Paris ;
- l'AUDECAM, à Paris ;
- le Service de Documentation de l'Ambassade de Madagascar à Paris ;
- la Bibliothèque de l'ONU-CNUCED-~~PNUD~~ à Tananarive ;
- la Chambre de Commerce et le Service d'Archives de la Province à Tuléar ;
- la Bibliothèque de l'Alliance Française à Tuléar ;
- la Direction Provinciale de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base à Tuléar ; et
- la Direction du Centre Universitaire Régional de Tuléar (Madagascar)

pour les directives, les indications, les informations et les aides matérielles qu'ils ont bien voulu apporter pour la réussite de l'élaboration de cette thèse.

AVERTISSEMENT

"Pour s'exprimer en français, disaient les Instructions Officielles dans "L'Ecole Publique de Madagascar", Bulletin N° 41, de Mai 1955, les élèves malgaches doivent nécessairement transposer une pensée élaborée dans le dialecte maternel" : c'est du "malgachisme" écrivaient nos ex-Professeurs français en soulignant les "mal-dits" et les "fautes d'expression" dans nos devoirs de rédaction et de dissertation.

Que le lecteur français ne soit donc pas surpris de rencontrer dans cette thèse des tournures de phrases et des expressions qui ne lui sont pas habituelles.

Le style y est simple, ni recherches, ni détours, par souci de clarté et de modestie, mais il nous est souvent difficile d'échapper aux tiraillements d'une double culture consécutive du fait colonial.

PRINCIPAUX SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES

AUDECAM	: Association Universitaire pour le Développement Africain et Malgache.
BEP	: Bureau d'Etude des Programmes
BEPC	: Brevet Élémentaire du Premier Cycle
BIE	: Bureau Internationale de l'Education
CAE	: Certificat d'Aptitude à l'Enseignement
CAR	: Collectivités Autochtones Rurales
CE (1 ou 2)	: Cours Élémentaire (1ère ou 2è Année)
CEPE	: Certificat d'Etude Primaire Élémentaire
CESD	: Certificat d'Etude du Second Degré
CFEPCES	: Certificat de Fin d'Etude du Premier Cycle de l'Enseignement Secondaire
CEG	: Collège d'Enseignement Général
CET	: Collège d'Enseignement Technique
CI	: Cours d'Initiation (EPC)
CM (1 ou 2)	: Cours Moyen (1ère ou 2è Année)
CO	: Cours d'Orientalion (EPC)
CP (1 ou 2)	: Cours Préparatoire (1ère ou 2è Année)
CRAM	: Collectivités Rurales Autochtones de Madagascar
EEB	: Ecole d'Education de Base
EPC	: Ecole Rurale du Premier Cycle
EPP	: Ecole Primaire Publique
GPEM	: Groupe de Planification de l'Education à Madagascar
IEDES	: Institut d'Etude pour le Développement Economique et Social
ILA	: Institut de Linguistique Appliquée
IO	: Instruction Officielle
IPAM	: Institut Pédagogique Africain et Malgache
JOM	: Journal Officiel de Madagascar
JORM	: Journal Officiel de la République Malgache
JORDM	: Journal Officiel de la République Démocratique de Madagascar
LMS	: London Missionary Society
Ord	: Ordonnance
OTEP	: Organe Technique d'élaboration des Programmes
SEDES	: Société d'Etudes pour le Développement Economique et Social
T5	: Taona Fahadimy (Cinquième Année de l'EEB, ex-CM2 de l'EPP)
T9	: Taona Fahasivy (classe de Troisième des CEG)

TABLE DES MATIERES

Avant-Propos	I4
Introduction	I7

PREMIERE PARTIE

LES RACINES DE "L'EDUCATION DE BASE" AVANT 1960

Introduction	30
--------------------	----

CHAPITRE I : L'héritage traditionnel et missionnaire

A - Le Principe Educatif dans la vie traditionnelle .. 31

- 1) Principe général de l'éducation "traditionnelle" chez le Fokonolona 31
- 2) L'instinct collectif chez le fokonolona 33
- 3) Le rôle social de l'enfant dans son village ... 35
- 4) L'éducation libertaire de l'enfant malgache ... 36

B - L'héritage missionnaire 40

- 1) L'influence du protestantisme 40
- 2) L'apport des missionnaires catholiques 49
- 3) Rivalités missionnaires et problème de langues... 56
- 4) Les luttes d'influences 59

CHAPITRE II: L'héritage colonial

A - Objectifs généraux de l'enseignement colonial 65

- 1) Propagation de la culture et de la langue française 65
- 2) La préparation des "auxiliaires" de la colonisation dénommés "élites"..... 68
- 3) Laïcisation des écoles et lutte contre les missionnaires 69
- 4) Organisation de l'enseignement chez Galliéni ... 72

B - Evolution des objectifs du programme colonial 80

- 1) Augagneur Socialisme ou lutte pour les "petits". 81
- 2) Lutttes anti-nationalistes comme source de changement de programmes et de politique éducative 84

3) Les grandes réformes à la veille de l'indépendance	90
4) Evolution du problème des langues	95
Conclusion partielle	99

DEUXIEME PARTIE

POUR ASSUMER L'INDEPENDANCE (1960),

FAUT-IL UNE EDUCATION DE BASE franco-malgache
ou ruralisée ?

Introduction	I04
--------------------	-----

CHAPITRE I : Education de base "franco-malgache" : Le modèle européen

<u>A - Objectifs et problèmes de l'école "néo-coloniale" malgache</u>	I08
1) Problèmes d'équivalence de cultures	I08
2) Les Accords de Coopération	II2
3) Bilinguisme et guerre des langues	II3
4) La "guerre des manuels" scolaires	II5
<u>B - Organisation, programme et méthodes</u>	
1) Le système sélectif	I30
2) Le premier cycle de l'école primaire : une forme d'éducation de base	I32
3) Les thèmes du programme	I37
4) Les méthodes de "préparation à la vie".....	I42

CHAPITRE II: L'éducation de base "ruralisée" : L'Ecole Rurale du Premier Cycle (EPC)

<u>A - Objectifs et organisations</u>	
1) Naissance de l'EPC ; la phase préparatoire	I52
2) Définition des objectifs	I54
3) La malgachisation	I59
4) L'organisation du cycle	I61
<u>B - Programmes et méthodes</u>	
1) Le contenu du programme	I64
2) Les manuels utilisés	I70
3) Nouvelle méthode et nouveau programme de français	I75
4) L'Etude du Milieu	I80
Conclusion partielle	I89

TROISIEME PARTIE

POUR ASSURER L'INDEPENDANCE SOCIO-ECONOMIQUE

FAUT-IL UNE EDUCATION DE BASE modernisée ou collective, ou productive ?

Introduction193

CHAPITRE I : L'éducation de base "modernisée" par la créativité à l'école

A - Les problèmes soulevés par l'EPC dans l'ensemble du système scolaire primaire

- 1) L'évolution de l'enseignement primaire à Madagascar197
- 2) Le problème de planification scolaire202
- 3) Le problème de la formation des maîtres204
- 4) L'école du modèle EPC208

B - Les "innovations modernes"

- 1) La radio scolaire215
- 2) Les "mathématiques modernes" ou "l'initiation logique"219
- 3) L'initiation technologique ou "activités éducatives pratiques"223
- 4) "L'Education sensori-motrice"229
- 5) L'Education Sanitaire et Nutritionnelle231
- 6) Le Français "rénové" ou la méthode ILA232

CHAPITRE II: ou collective et productive ?

A - L'école de promotion collective : (1971-72)

- 1) L'imbroglio scolaire : existence de plusieurs types d'écoles241
 - a) Ecole européenne et conventionnée242
 - b) Ecole centrale244
 - c) Ecole annexe245
 - d) EPPD245
 - e) L'atelier scolaire246
- 2) Vers l'école de promotion collective249
 - a) Pour une école unique249
 - b) L'Ecole investissement de base250
 - c) L'expérience des autres pays252
 - d) L'orientation vers l'école de promotion collective254

B - <u>L'école productive (1973)</u>	
1) L'élaboration d'un nouveau contenu programmé	260
2) Les nouvelles matières à enseigner	266
3) Relance des travaux manuels et pratiques	268
4) Produits et coopératives scolaires	269
Conclusion partielle	271

QUATRIEME PARTIE

POUR UNE INDEPENDANCE EFFECTIVE (1975)

FAUT-IL UNE EDUCATION DE BASE ...

Introduction	275
--------------------	-----

CHAPITRE I : ... "socialiste" ?

A - <u>Les sources probables du socialisme dans l'éducation de base à Madagascar</u>	
1) Les mouvements nationalistes malgaches	277
2) Influence de quelques conférences internationales	293
3) La revalorisation de la culture nationale	303
4) Le besoin d'une nouvelle pédagogie	306
B - <u>L'éducation de base en 1976</u>	
1) Origine	309
2) Objectifs généraux et structures	311
3) Contenu du programme : thèmes et centres d'intérêt	315
4) Les méthodes	318

CHAPITRE II: ...etou fonctionnelle ?

A - <u>La relation école-milieu</u>	
1) Rappel des problèmes posés par l'enseignement ...	321
2) Elargir l'éducation de base	324
3) L'ouverture au milieu	325
4) Les limites de l'ouverture	329

0 B - <u>La relation école-travail</u>	331
1) La soif d'apprendre	332
2) Le besoin de formation professionnelle	334
3) Le contenu de la formation	337
4) L'organisation de l'école du travail	339
Conclusion partielle	344
 CONCLUSION GENERALE	 346
BIBLIOGRAPHIE	359
ANNEXES	382

AVANT-PROPOS

A Madagascar, en 1960, l'enfant qui entrait en classe de sixième n'était pas encore conscient que le pays commençait à peine à recouvrer son indépendance. C'était mon cas.

Je me souviens encore, quand j'étais inscrit à l'école primaire publique, en 1954, et parvenu au Cours Élémentaire, en 1956-57, que nous avions appris dans de très beaux livres d'Histoire de France, illustrés en couleur, les récits des "Gaulois", de "Vercingétorix et Jules César", des "Francs" (1), etc ... Après avoir appris à lire en malgache avec le "Lala sy Noro" (2) au Cours Préparatoire 1ère Année, nous avons commencé à nous initier en français dans "Le Bébé rit" (3) au Cours Préparatoire 2ème Année, un livre passionnant, complété au Cours Élémentaire par "Les Joies et Travaux de l'Île heureuse" (4), où nous avons continué l'étude du français tout en découvrant notre pays, ou en nous découvrant nous-même à travers les personnages, tellement ce manuel était adapté à la vie des campagnes malgaches.

Lancé dans la course aux "savoirs" de l'enseignement secondaire, je ne me suis aperçu du changement qui s'est opéré dans l'enseignement primaire qu'à ma sortie de l'Institut National Supérieur de Recherche et de Formation Pédagogiques de Tananarive, onze années plus tard (1971), après avoir passé par l'École Normale d'Instituteurs (1964-68).

-
- (1) - BONIFACIO (A.) et MEREULT (L.), Histoire de France aux Cours Élémentaires, p. 416
 - (2) - RAJAobelina (P.), Lala sy Noro, livre de lecture malgache au Cours Préparatoire 1ère année, utilisé encore de nos jours.
 - (3) - Surnom donné par les enfants à un livre de lecture français au Cours Préparatoire 2ème année, conçu pour les écoles de Madagascar, écrit par René CARLE.
 - (4) - CARLE (R.), Les Joies et Travaux de l'Île Heureuse, livre de lecture française au Cours Élémentaire.

Depuis 1971, tour à tour Professeur au Centre Pédagogique de Morondava (1971-73), Directeur du Centre Pédagogique de Mananjary (1973-75) et Chef de Circonscription Scolaire à Fort-Dauphin (1975-77), j'étais constamment confronté aux problèmes de l'enseignement primaire en étant ce que Madame A.M. GOGUEL appelle : "un homme de terrain" (1).

Sur le "terrain", je me suis aperçu que nos anciens livres n'étaient plus entre les mains des élèves, qu'on n'y chantait plus "La Marseillaise" et "les Trois Couleurs de France", qu'on n'y contait plus les "Belles Fables de la Fontaine" ou "Le Petit chapeau rouge", et tant d'autres encore ...

Les livres IPAM (2) tenaient une grande place avec d'autres nouveautés : les figurines et le tableau de feutre.

A l'Institut National Pédagogique, nous étions initiés et spécialement formés pour la réussite de ce changement.

Et pourtant, sur le terrain, la vie de l'école semblait ne pas avoir beaucoup évolué. On avait l'impression de retrouver les mêmes écoles, les mêmes maîtres, les mêmes élèves, avec les mêmes habitudes, les mêmes problèmes, peut-être pires encore, qu'une vingtaine d'années plus tôt.

Le nombre d'élèves augmentait chaque année et les salles de classe sont de plus en plus pléthoriques malgré de nouvelles constructions de bâtiments. Les manuels étaient vieux et n'étaient plus renouvelés. On assistait à une dégradation du milieu scolaire. Le nombre croissant de redoublants, d'abandons et d'échecs scolaires

(1) - Lors d'une rencontre à Dijon, en 1981. Mme. A.M. GOGUEL est une ancienne Assistante Technique à Madagascar.

(2) - IPAM : Institut Pédagogique Africain et Malgache.

rivalisait avec le nombre grandissant d'enfants qui venaient s'inscrire à l'école primaire. L'accueil devenait difficile si on tient compte du nombre de pupitres cassés et qui n'étaient pas réparés. Des salles de classe étaient délabrées. L'on parla de la baisse de la qualité de l'enseignement.

C'est dans ce contexte dû à l'indépendance qu'allèrent se confronter les théories pédagogiques les plus "traditionnalistes" et les plus "novatrices" pour aboutir à des formes de changements, entre 1960 et 1976, consécutives de la recherche d'une nouvelle identité malgache et d'un certain progrès social.

Je pense, en proposant cette thèse, non pas apporter une solution définitive aux problèmes de l'éducation de base à Madagascar, mais essayer d'entrevoir à travers ces problèmes, une des multiples voies qui pourraient sortir Madagascar de l'impasse du sous-développement et sortir l'enfant malgache d'une scolarisation, pour lui, "sans avenir". Il me semble que le problème de développement économique soit en grande partie liée à l'éducation de base du citoyen qui elle-même dépend de la définition de ses objectifs et de son contenu.

Donner à chaque enfant, futur citoyen, les moyens techniques et intellectuels d'assurer l'amélioration de sa propre condition de vie, de son environnement immédiat et de son "auto-éducation", lui donner la possibilité de parvenir à l'âge "adulte" avec toutes les chances de pouvoir "s'autogérer" en le préparant à une profession qui lui permettrait de s'intégrer dans la société, tel est l'idéal qui anime la présente thèse.

INTRODUCTION

Présentation de Madagascar et des Malgaches

La situation qu'occupe Madagascar dans l'Océan Indien donne à ses habitants une chance inouïe tant du point de vue géographique qu'historique.

L'Ile ne connaît que deux saisons. L'une chaude, de 33°C (au mois le plus chaud à Majunga et à Fort-Dauphin), va de Novembre en Avril. Elle est adoucie par de fortes pluies intermittentes. L'autre, fraîche, dont la température est de 9°C (au mois le plus froid à Tananarive) va de Mai en Octobre. Elle est tempérée sur la côte par l'influence de l'Océan qui la fait remonter à environ 18°C (à Tamatave et à Tuléar). La saison chaude est propice aux cyclones. Sa surface, de 590.000 Km², est couverte à l'Est et au Nord par une végétation luxuriante où peuvent pousser à loisir toutes sortes de plantes. La région de l'Ouest et du Sud-Ouest, plus désertique, de climat subtropical, est naturellement réservée aux cultures adaptées à la sécheresse et à "l'élevage contemplatif" (1). Madagascar cultive du riz, du manioc, du maïs, de la pomme de terre, de l'arachide, des haricots, des pois, des fruits, du café, de la canne à sucre, du tabac, du girofle, de la vanille, du poivre, des plantes à parfum, du sisal, du coton... On y élève des bœufs, des chèvres, des moutons, des porcs et de la volaille (2)...

Le pays a un potentiel économique qui est mal exploité : l'agriculture, l'élevage et la pêche se font encore selon des méthodes traditionnelles. Le mode de vie s'en ressent. "Il est vraisemblable que la civilisation ne se serait jamais développée sous les tropiques, où la nature fournit à l'homme, sans effort de sa part,

(1)- Cette forme d'élevage est pratiquée à Madagascar : le matin, on envoie les bovins paître et la volaille picorer dans la nature, tout en les surveillant, et le soir, on les ramène au village.

(2)- Cf. IPAM, Madagascar mon pays, pp. 3-7.

tout ce qui est nécessaire à ses besoins" (1), faisait déjà remarquer un spécialiste de l'enseignement colonial.

L'industrie y est très faible et l'éducation des enfants n'a pas été suffisamment orientée pour assurer son démarrage. Les ressources minérales telles que graphite, mica, chromite, bauxite, nickel, et autres ... étaient entre les mains de techniciens et experts étrangers au moment de l'indépendance. Les sources d'énergie (pétrole, charbon, hydroélectricité) sont seulement en voie d'exploitation. Le manque de spécialistes dans ces domaines justifie une demande d'assistance technique étrangère, car les nationaux n'étaient pas habitués à prendre des initiatives dans le sens du progrès technique.

Madagascar offre encore le spectacle d'un pays où le modernisme éprouve de la difficulté pour s'installer et se développer.

L'Ile présente des éléments semblables - le climat, le mode de vie et les difficultés de développement économique - à ceux de l'Asie du Sud-Est et de l'Afrique.

L'ensemble de ses huit millions et demi d'habitants (2) est un melting-pot de types asiatique et africain.

Le type racial (3) moyen des Malgaches et le type de la civilisation traditionnelle, ayant une grande ressemblance avec ceux d'Asie du Sud-Est et d'Afrique, ont induit certains historiens à rattacher leur origine dans ces pays. L'origine reste, cependant, inconnue (4). Dans la profondeur de son inconscient, le Malgache se

(1)- RENEEL (Ch), Principe de Pédagogie Indigène à l'usage des Européens (...), p. 5.

(2)- 8.500.000 en 1976 selon ANDRIAMIRADO (S), Madagascar ou l'unité des contraires, p. 3, supplément Jeune Afrique, n°840, 1977.

(3)- Type europeide (dolicocephale) 9%; -indonésien-mongoloïde (brachycephale) 37%; - négro-océanien (sous-dolichocephale) 52%; - négro-africain (dolichocephale) 2%; d'après une recherche du Dr. RAKOTO-RATSIMAMANGA, cité p. DEBEY: "Dans l'Océan Indien... Madagascar", Rythmes du monde, n° 1-2, 1966, p. 10.

(4)- ANDRIAMIRADO (S), Ibid., p. 18.

sent tout simplement malgache. Aucun souvenir culturel, aucune histoire, aucun lien ancestral ne semble l'attacher (à priori, ni à l'Asie, ni à l'Afrique.

L'existence hypothétique des Malgaches dans l'Ile remonterait à l'an 2000 avant J.C. (1) et peut-être aux fins fonds de la préhistoire.

Zone de grande influence depuis le VII^e siècle où elle a été fréquentée par les Arabes, l'Ile n'a été connue par l'occident que depuis sa découverte faite par le Portugais Diego Diaz en 1500.

L'apparition du Vazaha et de la culture européenne

Après plusieurs échecs des Portugais, Anglais et Français ont rivalisé d'ardeur et d'astuces pour s'installer dans l'Ile, depuis le XVII^e siècle, car les roitelets de l'époque se sont toujours montrés réticents à la domination étrangère. Cette hostilité a fini par faire croire aux "envahisseurs" que l'Ile était "inhospitalière" alors que "les Malgaches sont les plus doux et les plus pacifiques des peuples" (2).

Après les influences arabes, celles des pirates et aventuriers dont les moeurs ont été facilement assimilées par les Malgaches, l'influence européenne a réellement commencé avec les missionnaires protestants (1820), catholiques (1860) et la colonisation française (1896-1960) (3).

L'école a été l'élément essentiel de cette influence. Elle a servi et sert encore à transformer l'éducation de base du jeu-

(1)- cf. Revue Les missions catholiques, n° 79-80, 1960.

(2)- RENEL (Ch.), Op. cit., p. 4.

(3)- Se référer à DELVAL, Radama II, et à DESCHAMPS (H.), Histoire de Madagascar, cf, infra.

ne Malgache.

A l'écart des grandes zones de civilisation occidentale et orientale, Madagascar a pu conserver longtemps sa civilisation propre, les moeurs et les traditions de ses ancêtres. Elle a gardé de ce fait un développement culturel lent mais équilibré, sans heurt et désordre profond.

La culture étrangère était tolérée mais elle n'était acceptée et malgachisée que quand le besoin s'en est fait sentir.

Le Malgache fait une démarcation très nette entre le "Vazaha" (1) et le "Tompotany" (2). Le Vazaha de son côté s'est rarement malgachisé et a gardé et défendu jalousement sa propre culture.

L'école "vazaha"

Le Vazaha a toujours considéré l'école comme son "bien" et le Malgache a respecté cette propriété. Le Vazaha, missionnaire ou administrateur colonial, a organisé, remanié, amélioré l'école, sans la participation du Malgache qui a fait l'objet de la scolarisation.

Cet aperçu sur le Vazaha et l'école, pour le Malgache, est une raison suffisante pour expliquer la décision des Nationaux, qui, obtenant l'Indépendance en 1960, avaient besoin de la présence de l'Assistance Technique Française pour organiser son enseignement, notamment l'éducation de base de l'enfant malgache à l'école primaire.

Comme le Vazaha croit que son système éducatif est le meilleur qui soit, il a été logique qu'il conseillât au Malgache

(1) - Vazaha : étranger Blanc au "Visage Pâle".

(2) - Tompotany : littéralement "propriétaire du sol", natif, autochtone.

d'imiter ses méthodes et ses programmes.

Au moment de l'Indépendance (1960), l'enseignement à Madagascar a hérité de la colonisation une culture moderne mais qui n'a pas entièrement fait disparaître la culture traditionnelle.

Les deux cultures auraient dû se compléter dans un développement harmonieux, mais elles ont cependant eu des objectifs si différents que l'une cherchait à supplanter l'autre.

La culture de type européen tend, semble-t-il, à détacher l'enfant malgache de son milieu social tandis que l'éducation traditionnelle malgache est organisée de manière à intégrer l'enfant dans sa société. L'enfant qui a été scolarisé vit de ce fait un drame culturel : il ne se sent ni entièrement français, ni entièrement malgache. De ce drame, son éducation de base scolaire en est responsable.

Problématique : a) Position du sujet

Après leur scolarité primaire, un grand nombre d'enfants malgaches donnent l'impression d'être "déracinés" par rapport au contexte social existant.

Les parents d'élèves et tous ceux qui, de près ou de loin, se sentent concernés par le problème de la scolarisation à Madagascar accusent l'Ecole de donner une formation inadéquate aux jeunes. Cette Ecole, héritée de la colonisation est "inadaptée" à la vie traditionnelle.

Les accusations sont formelles, comme le montre Ranovona Andriamaro, en écrivant que "l'on a parlé souvent d'une école inadaptée à l'emploi, ou de méthodes d'enseignement qui sont trop traditionnelles et complètement dépassées ou encore de matières d'enseignement figées qui ne préparent pas suffisamment l'élève à la

vie sociale" (1).

Dans les pays dits "avancés", pourtant, l'Ecole Primaire a bien joué un rôle primordial quant à la préparation du "citoyen-travailleur" afin que celui-ci puisse participer à l'évolution de la société.

Les Instructions Officielles françaises du 20 Juin 1923 précisent que "le travailleur, le citoyen, l'homme ne sont pas trois êtres différents, mais trois aspects du même être. Il n'y a pas de véritable éducation(...) si l'on ne s'efforce pas à la fois de cultiver l'être humain et de le préparer à la vie".

Pour montrer l'importance de la compétence de l'homme dans l'oeuvre d'édification d'une société moderne, POIGNANT Raymond fait constater qu'il "n'est guère aujourd'hui contesté que les progrès de l'économie, impératif commun aux pays "développés" ou "en voie de développement", sont commandés tout autant par les facteurs humains qualitatifs (génie inventif, ingéniosité technique, culture générale de la masse de la population, etc ...) que des facteurs matériels ou quantitatifs (capitaux, volume de main d'oeuvre, etc...) considérés autrefois comme seuls essentiels par les économistes" (2).

Tout projet de progrès est voué à l'échec si le niveau culturel de la masse populaire reste traditionnel. Il existe, comme le dit POIGNANT Raymond, un problème de "culture générale".

Depuis l'Indépendance, en 1960, confrontées aux problèmes socio-économiques, les autorités malgaches ont voulu confier à l'école primaire le rôle de dispenser cette "culture générale" appelée Education de "base" (3) dans laquelle l'enfant doit apprendre

(1)- RANOVONA (A.) , La politique de l'enseignement à Madagascar, p.8.

(2)- POIGNANT (R.) , L'enseignement dans les pays du Marché Commun p. 31.

(3)- Ordonnance n° 60-044 du 15 Juin 1960, exposé des motifs, Education de "base" en 1960, "Education de Base" en 1976.

"ce qu'il n'est pas permis d'ignorer" (1).

Le programme scolaire hérité de la colonisation ayant été considéré comme non satisfaisant parce qu'il avait pour objectif de former des "bons sujets de la France" (2), des solutions ont été proposées par les organisations internationales telles que l'Unesco, les conférences internationales d'éducation, et les autorités pédagogiques locales, pour forger le "Malgache nouveau".

De 1960 à 1976, "l'éducation de base" à Madagascar a connu de multiples changements : des réformes de programme et de méthodes, des remaniements de structures et de taux horaires, des révisions de manuels scolaires.

Une Ecole rurale du Premier Cycle (EPC) s'est organisée à côté de l'Ecole Primaire Publique (EPP) devenue traditionnelle. De nouvelles matières comme les Mathématiques Modernes et l'Initiation Technologique ont fait leur apparition puis ont disparu du primaire. Ont été préparées une école de "promotion collective", puis productive, pour aboutir à une éducation de base socialiste.

Les changements ont été si rapides qu'il serait vain de chercher à les apprécier ou à les évaluer de manière exhaustive.

De la rapidité même des changements et de leur diversité, on ne peut s'empêcher de se poser cette question : quelles en ont été les motivations ?

Par "motivations", en plus des facteurs internes et externes au système éducatif, nous voudrions inclure les "soucis" et les "idéaux" des dirigeants politiques et des responsables de l'éducation.

(1)- Instructions Officielles françaises de 1887 et du 20 Juin 1923, reprises par les I.O. malgaches de 1960.

(2)- DESCHAMPS (H.) , Galliéni pacificateur, p. 270.

Les "motivations" justifient la détermination des finalités éducatives mais encore faut-il voir si le contenu de l'enseignement, à chaque changement, correspond à ces finalités.

Par "contenu" des changements, nous entendons les thèmes des réformes, les manuels scolaires utilisés pour dispenser l'enseignement, le contenu culturel et la langue d'enseignement.

Le tout n'est pas de donner "une éducation de base", encore faut-il voir comment cette éducation est perçue par ceux qui la subissent en fonction de leur psychologie : les élèves, les parents et les maîtres d'école. Ainsi, dans ce travail, les trois paramètres éducatifs seront respectés :

"Le premier paramètre de l'éducation est constitué par son système de finalités(...)

Le deuxième est constitué par la nature des contenus programmés(...)

Le troisième réside dans la représentation de la psychologie du sujet" (1), de tous les intéressés et de leur aperception de l'enseignement.

Ces trois paramètres sont inséparables mais notre attention sera davantage retenue par l'analyse de l'utilité pratique du "contenu programmé", car, comme le dit POIGNANT (R.) : "(...) un système d'enseignement ne se caractérise pas exclusivement par l'articulation des différentes voies possibles offertes aux élèves, mais aussi par le contenu concret des études dans les différentes branches de l'enseignement (horaires et programmes) et par les méthodes pédagogiques employées(...)" (2).

SNYDERS précise que "la crise de l'enseignement n'est pas une crise de méthodes, elle ne peut pas être comprise à partir

(1) - AVANZINI (G.) , Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours, p. 8.

(2) - POIGNANT (R.) , Op. cit., p. 33 (souligné par nous).

de méthodes, de manières d'enseigner; c'est une crise des contenus de l'enseignement" (1).

Ce n'est pas sans raison que le Général Galliéni, Gouverneur Résident à Madagascar de 1896 à 1905, a voulu donner, lui aussi, une importance particulière au programme scolaire. "Les programmes, écrivait-il, devaient revêtir un caractère professionnel permettant de fournir aussitôt que possible des auxiliaires (aux colons pour leurs entreprises industrielles et agricoles...)" (2). Grâce à son organisation, "on se rend compte que pendant la période coloniale, on n'a connu ni crise de l'enseignement ni encore moins de chômage intellectuel, car le système scolaire, même en ne satisfaisant pas les besoins de la population était ajusté au marché de l'emploi" (3).

En principe, le programme hérité de la colonisation aurait dû satisfaire les Malgaches, mais les autorités tournées vers des objectifs déterminés par des facteurs inhérents à l'Indépendance ont cherché de nouvelles voies éducatives.

Quels ont été alors les enjeux profonds des changements ?

Quelles ont été les carences des programmes et des méthodes remaniés, pour justifier ces changements ?

Les "nouveaux" programmes ont-ils été novateurs ?
Quelles motivations ont animé la volonté inflexible des Malgaches à chercher une école toujours plus "adaptée" ?

Les divers changements n'ont-ils pas contribué à l'émergence de "l'éducation de base socialiste" ?

(1)- Cité par AVANZINI (G.) , Immobilisme et Novation dans l'éducation scolaire, p. 19.

(2)- cf. Circulaire du 5 Octobre et du 11 Novembre 1899, Galliéni.

(3)- RANOVONA (A.), Op. cit., p. 9.

Quelle forme d'éducation donner au jeune Malgache pour qu'il soit apte à participer au développement de son pays et pour que son insertion sociale soit effective ?

L'Ecole malgache doit elle rester "à la remorque des forces sociales (...) (en s'adaptant) lentement, en tous temps et en tout lieu au système économique, sociale et politique qui la domine"(1), ou peut-elle être à Madagascar cette force nouvelle qui bouleverse les sociétés les plus conservatrices ?

b) Hypothèse

Le dépassement du programme primaire colonial par un fait social nouveau qu'est le contexte de l'Indépendance semble être de prime abord la justification d'une recherche permanente d'un système scolaire toujours plus adéquat.

Le sentiment qu'ont la plupart des Malgaches de considérer l'école comme une entité à part, non intégrée dans la société traditionnelle, oriente notre analyse à faire apparaître dans les changements scolaires quelque influence extérieure indépendante des problèmes intérieurs.

Quel que soit le changement apporté à l'enseignement primaire, pour tenter d'améliorer l'éducation de base de l'enfant malgache, de l'héritage colonial à l'orientation socialiste, le programme scolaire est organisé dans le but d'instruire les élèves au profit du développement économique, présentant des insuffisances telles que l'objectif est loin d'être atteint.

c) Annonce du plan d'études et des démarches à effectuer

Nous sommes alors amené à essayer d'évaluer qualita-

(1) - FREINET (P.) cité par PIATON (G.), La pensée pédagogique de Célestin Freinet, p. 68.

tivement dans une première partie l'héritage culturel traditionnel, missionnaire et colonial, et de la seconde à la quatrième partie à étudier les divers changements qui, progressivement, ont conduit à l'orientation socialiste du système éducatif, en particulier celui de l'éducation de base. L'École "malgache" officielle a été pendant longtemps "neutre" vis-à-vis des idéologies politiques et religieuses. L'introduction de l'idéologie socialiste dans le programme scolaire est un fait récent qui enfreint la règle sacro-sainte de cette neutralité. L'École se fait un visage nouveau.

La quatrième partie se termine par une enquête sur les aspirations des élèves, des parents d'élèves et des maîtres d'école, effectuée sur le terrain (1), qui permettrait de mettre en confrontation les structures et les programmes d'éducation de base proposés par la population.

Le petit sondage ainsi effectué reste trop partiel pour exprimer l'opinion exacte de l'ensemble de la population malgache, mais il apporte un indice qui permettrait d'orienter une recherche plus approfondie et plus pertinente.

Ce travail que nous nous sommes efforcé de préparer ne prétend pas apporter une solution définitive aux problèmes de l'éducation de base à Madagascar, mais, dans un contexte éducatif malgache où les travaux de recherche ne font que débiter, il constituera une nouvelle base de recherche ou une référence pour tous ceux qui désireraient comprendre l'esprit et l'évolution de l'éducation de base officielle à Madagascar, tout en complétant et en orientant quelques réflexions précédemment émises sur certains objectifs et méthodes éducatifs qui ont été mal interprétés. (2).

Nous avons justement choisi la période de 1960 à

(1)- L'enquête a été effectuée à Tuléar, Madagascar, de Janvier à Août 1982 ; cf. autorisation du Directeur de l'Education de Base et de l'Enseignement Secondaire à Tuléar, en date du 19 Mars 1982, pour l'envoi des questionnaires dans les écoles.

(2)- Ces réflexions sont mentionnées dans la thèse au fur et à mesure de la progression des idées.

1976 comme base d'étude en raison du peu de travaux la concernant. Il a été fait appel à notre expérience professionnelle, à des documents de secrétariat du Ministère de l'Education Nationale Malgache, et aux informations données par les ex-responsables de l'Enseignement Primaire qui ont été parmi les acteurs des changements, pour étayer notre hypothèse.

Du peu de travaux effectués pendant cette période concernant le sujet notre bibliographie s'en ressent énormément. Nous espérons, cependant, que cette lacune sera comblée, en partie du moins par l'enquête que nous avons menée.

Ce travail sur l'Education de Base à Madagascar, de 1960 à 1976, et qui avait dû être sous-titré par "De l'héritage colonial à l'orientation socialiste", a pris finalement le présent sous-titre car si évolution il y avait pendant la période considérée il fallait bien en connaître les causes profondes et les apports nouveaux d'où l'étude des "motivations" et des "contenus" de ces changements.

Malgré l'effort d'objectivité avec laquelle nous tentons de répondre aux problèmes que nous nous sommes posés, nous ne pouvons pas nous empêcher de nous sentir Malgache et c'est dans un esprit de citoyen responsable et progressiste que nous nous permettons de proposer des solutions qui nous paraissent convenir à la situation tout en les laissant soumises aux critiques (1).

(1) - Le "nous" utilisé dans la thèse est un "nous exclusif" quand il s'agit de "moi".

P R E M I E R E P A R T I E

LES RACINES DE L'EDUCATION DE BASE
AVANT 1960.

- I - L'héritage traditionnel et missionnaire.
- II - L'héritage colonial.

Introduction

Si le contexte de l'Indépendance veut donner à l'éducation de l'enfant une nouvelle formulation, il n'en demeure pas moins que cette éducation ne peut pas se débarrasser, du jour au lendemain, de ses origines et de ses séquelles.

C'est en les analysant que nous pourrons essayer de comprendre les changements qui viendront par la suite au sein de l'école.

A travers l'école, nous voyons surtout l'enfant et les considérations qu'on veut lui porter.

De quel héritage éducatif profitent l'enfant et l'école malgaches au moment de l'Indépendance ?

CHAPITRE I

L'héritage traditionnel et missionnaire

Comme en Afrique, "avant le colonialisme, (...) les enfants recevaient une éducation (traditionnelle) qui les préparait à la vie au village, et les villages étaient (...) des écoles" (1). Malgré la présence de l'école, et surtout dans les villages sans école, l'éducation villageoise continue encore aujourd'hui à influencer l'enfant.

A - Le principe éducatif dans la vie traditionnelle

1) Principe général de l'éducation traditionnelle chez le Fokonolona

En plus de la famille et du clan, le village entier participe à l'éducation de l'enfant par la morale du groupe, les courants de pensées qui l'animent, les initiations, l'appel à la participation aux travaux communautaires. C'est l'éducation fokonolona.

Il existe plusieurs définitions du Fokonolona suivant l'espace et le temps. Madagascar est large et les groupes humains sont généralement éloignés les uns des autres. A chaque groupe correspond une forme particulière de Fokonolona. Il en existe pourtant des points communs qui permettent de les définir.

Le "Fokonolona" est une communauté villageoise qui à l'origine était "un clan (ou parfois un lignage) de type patrilinéaire et patrilocal unissant sur un même territoire (fokontany) les descendants d'un même ancêtre (razana) dont la tombe constitue le

(1)- UNESCO-BIE, Réformes et Innovations Educatives en Afrique, p. 19.

pôle mystique où le groupe vient retrouver sa cohésion" (1).

"Le Fokonolona désigne l'assemblée des villageois qui se reconnaissent un même ancêtre, partagent les mêmes croyances et vivent sur le mode du FIHAVANANA (lien parental ou affectif), fondement même des sagesses ancestrales" (2).

Ou encore, le Fokonolona serait un "groupe familial très élargi vivant en communauté" (3).

Ces premières définitions du Fokolona indiquent déjà le type d'éducation et de société dans lesquelles va être inséré l'enfant malgache. Son équilibre psychique, affectif et intellectuel se trouve dans le Fokonolona.

A l'arrivée des missionnaires, ces formes de Fokonolona n'ont pas beaucoup évolué.

Avant qu'il ne le soit par le Fokonolona, l'enfant est d'abord soumis à son "Hazomanga" (4). C'est le chef du culte des ancêtres. C'est en même temps le lien vivant qui unit les descendants d'une même famille. C'est par (le) Hazomanga que les clans et les tribus retrouvent leur cohésion. Il est le lien qui unit l'enfant à ses ancêtres morts. Dès son jeune âge, celui-ci est présenté à Dieu et aux aïeux au lieu sacré dit "hazomanga"(5). Durant toute sa vie

(1) - CONDOMINAS cité par MANASSE Esoavelomandroso dans Recherche Pédagogique et Culture, pp. 6-14, cf. *Bibl.*

(2) - LEMAYRIE Philippe, "La Révolution à Madagascar", Afrique-Asie n° 113 du 28 Juin au 11 Juillet 1976, p. 16.

(3) - ARBOUSSET (R.), Le Fokonolona à Madagascar, p. 11, cité p. RAPELA Jaomaria, Réflexions sur l'Education, p. 9.

(4) - Hazomanga (avec grand "H") : chef du culte des ancêtres, patriarche, gardien des traditions; Malinowski parle de "soumission à la culture" (cf. Trois essais sur la vie sociale des primitifs, p. 11).

(5) - hazomanga (avec petit "h") : lieu de culte des ancêtres (par convention) où sont déposés les reliques, autel; ce vocable est surtout utilisé chez les Sakalava (population à l'Ouest de Madagascar). Il existe des croyances similaires chez les autres tribus.

l'enfant se doit de respecter celui-ci. Il doit être toujours présent aux cérémonies cultuelles.

Le Hazomanga est le détenteur vivant des règles socio-culturelles qui régissent la grande famille. Il préside aux sacrifices offerts en l'honneur des ancêtres, règle les problèmes quotidiens et donne des bénédictions à ceux qui en ont besoin. Ses paroles ont force de loi. Il enseigne aux jeunes, aussi bien qu'aux parents, la morale, le sens civique et social, les techniques et son expérience vécue. Tout l'héritage culturel du Fokonolona se retrouve donc chez lui.

Il est rare que les Malgaches qui ont été christianisés aient complètement abandonné leur hazomanga. Celui qui le ferait couperait son lien avec la famille, le clan et les Dieux, et n'aurait plus droit à être enterré dans le tombeau familial. C'est la pire des sanctions chez eux (1).

L'influence du Hazomanga dépasse celui du Fokonolona dans l'éducation de l'enfant. Il a un contact direct et permanent avec les parents et les enfants. Ceux-ci l'écoutent grâce à son ascendance. A longueur de temps, de famille en famille, et de mariage en mariage, le Fokonolona s'élargit et groupe plusieurs hazomanga. Et l'enfant se sent solidaire de tous ces cultes. Le Fokonolona est traditionnellement dirigé par une assemblée de Hazomanga (2).

2) L'instinct collectif dans le Fokonolona

Par extension, le Fokonolona, groupement de " foko " (clans différents), habitant la même zone, est un groupe organisé, dirigé par une assemblée de notables ayant pour fin la cohésion du groupe, la réalisation de travaux en commun, d'une défense commune

(1) - RALIBERA (Le P. Rémi), "Famille Malgache", Missi n°10, 1970, p. 315.

(2) - Actuellement, le Fokontany, siège du Fokonolona, est dirigé par un Président élu au suffrage universel de ses membres, ainsi que les membres du bureau du Fokontany.

contre les éléments déchainés. L'assemblée joue en même temps le rôle de police et de juge.

"L'éducation traditionnelle" villageoise ou Fokonolienne est une éducation large pour ne pas dire anarchique. Elle se fait par la masse, pratiquement, sans programme autre que celui de la vie, sans examen, sans sélection, sans diplôme autres que ceux de la compétence au travail et de la capacité d'intégration dans la société. L'enfant hérite généralement sa profession du père qui l'a initié, ou du groupe social qui l'a influencé, mais il est toujours libre de choisir la profession qui lui convient suivant son intérêt et son aptitude.

Avec Andrianampoinimerina, roi d'Ambohimanga (Tananarive) de 1787 à 1810, et pour qui le "devoir sacré (est) de protéger les pauvres et les humbles contre les riches, afin que les premiers ne soient pas affamés par les autres" (1) commença un nouveau type de relation sociale dont l'éducation traditionnelle devait tenir compte. Il a introduit "une conception de la démocratie et du socialisme (traditionnels)" (2), en orientant nettement le principe de base du Fokonolona sur des problèmes de développement économique : constructions de digues, barrages, canaux d'irrigations, préparation de rizières communes, etc ...

Cette conception aura été reprise et élargie par son fils et successeur Radama I (régnant de 1810 à 1828), qui a accueilli les missionnaires protestants en 1818.

Quelle est la place de l'enfant dans le Fokonolona ?
Quel type d'éducation lui est-il proposé ?

(1) - Cité p. THIERRY (S.), Madagascar, p. 33.

(2) - THIERRY (S.), ibid.

3) Le rôle social de l'enfant dans son village

L'enfant est d'abord et avant tout le "descendant"(1) et l'héritier. Il est l'héritier non seulement des richesses familiales mais aussi des traditions, des coutumes, de toute la culture que lui a laissée ses parents, ses grand-parents, son clan, sa tribu, sa patrie. Tout le contexte culturel l'initie à sauvegarder et à défendre son patrimoine culturel. Beaucoup d'adages populaires témoignent de ce souci, tels : "Aza manary fomban-drazana" (Ne rejette jamais les traditions), "Tahio ny an-teña, fa ny an'olo tsy homeny" (Protège bien les tiens, les autres ne donneront pas les leurs).

L'enfant se doit de connaître et de respecter la culture de ses ancêtres s'il ne veut pas être rejeté du village.

"Ainsi, l'enfant sera éduqué à comprendre le sens des valeurs des traditions et à les respecter, à comprendre et à conserver l'ordre établi par les anciens, à comprendre et à défendre l'authenticité, habitudes et croyances, de son propre groupe communautaire, à connaître et à aimer son pays" (2).

L'enfant doit d'abord assumer sa propre éducation. On l'initie à avoir constamment les yeux ouverts, les oreilles ouvertes. Sa place, sa valeur et son statut dans la société dépendent de ses disponibilités à accueillir les valeurs ancestrales. Il sera le "sage", le "patriarche". Telles sont les finalités éducatives auxquelles il se destine. Mais on ne le laissera pas agir tout seul, et "c'est tout le groupe qui a à faire son éducation en lui faisant respecter les valeurs traditionnelles" (3).

Il n'y a pas de traditions écrites. Beaucoup d'effort

(1) - RANDRIANARISOA (P.), Madagascar et les croyances et les coutumes traditionnelles, p.80.

(2) - id., L'enfant et son éducation dans la civilisation traditionnelle malgache, p. 69.
cf. aussi CHANDON-MOËT (B.), Vohimasina, p. 101.

(3) - id., op.cit., p. 56.

d'attention est demandé à l'enfant ainsi qu'un effort constant de mémorisation. Mais en étant toujours présent aux rites, aux manifestations, aux multiples activités de la vie villageoise, il apprend sans peine la culture ancestrale par répétition et constance des idées contenues dans sa civilisation.

L'éducation morale et civique se fait surtout le soir au coin du foyer. "Le foyer est l'école où les parents donnent consciemment ou inconsciemment à l'enfant, par la pratique et l'exemple, sa formation ; en même temps, c'est le milieu où il se prépare à vivre dans une société dont les obligations et les lois gravitent autour du culte des ancêtres, du respect des anciens, de l'observation des usages et des coutumes, de l'amour (...) du fihavanana" (1).

L'enfant doit être présent à ces veillées éducatives à moins qu'il ne soit malade. A ce moment aussi, les adultes discutent et échangent leurs expériences, pour en faire profiter à leurs progénitures.

"Après le dîner, raconte Ndaopara, nos parents assistaient à nos jeux, racontaient des légendes à nos frères et sœurs cadets. Ils nous apprenaient des chansons et la morale. Ils faisaient des "ankamantatra" ou jeux de mots et devinettes. Ils critiquaient les jeux de luttes brutales, le lancement de cailloux à la fronde, le maniement de la sagaie (...) C'était la soirée qui était la soirée d'enseignement" (2).

L'éducation de l'enfant se fait par la pratique et c'est par la pratique aussi qu'il doit montrer ses acquisitions.

4) L'éducation libertaire de l'enfant malgache

Les aides aux parents et les jeux prennent une place

(1) - id., op. cit., p. 75-76.

(2) - Extrait d'autobiographie recueillie p. VASILE (T.) et WOLLET (J.C.), Madagascar, Mascareignes et Comores, p. 209 et 219.

importante dans l'éducation de l'enfant malgache.

Quand l'enfant participe aux activités professionnelles du père ou du travail collectif du fokonolona, il le fait pour son initiation et sous forme d'aides. Participer aux activités des adultes est en même temps un apprentissage et une aide parce que l'enfant ne doit pas le considérer comme un travail. Il n'est pas obligé à participer, ni à aider. S'il participe, ce serait de sa propre initiative. On le sollicite en lui expliquant son intérêt et l'intérêt commun, On lui expliquera que celui qui ne participe pas aux travaux sociaux est désapprouvé par la société, mais l'enfant prend seul sa décision et personne ne doit lui en vouloir. En général, il prend une décision positive. Ainsi l'enfant apprend à "s'auto-gérer".

L'acceptation consciente de la participation aux activités des adultes enlève à l'enfant toute idée de contrainte.

Il apprend ainsi la valeur qu'on veut donner à sa personne dans la société. Quand il sera grand, son appartenance à la société lui sera absolue.

Comme en Afrique, "élever un enfant se dit ici : le faire grandir. Or, faire grandir consiste à le nourrir jusqu'à ce qu'il soit en âge de subvenir lui-même, à ses besoins. Quant au reste, c'est l'enfant qui s'élève" (1).

Les jeux, transmis depuis des générations, ont un aspect éducatif.

Parmi les jeux qui leur sont connus, les enfants décident en commun des thèmes des jeux qu'ils vont pratiquer dans la journée. Iront-ils à la chasse aux sauterelles ou aux oiseaux ? Ils

(1) - Paroles d'un missionnaire d'Afrique du Sud, rapporté par ALLIER (R.), dans Psychologie de la conversion, cité p. ERNY (P.), L'enfant et son milieu en Afrique Noire, p. 80.

prépareront tout seuls les fléchettes appropriées. Ils poseront les pièges. Ils étudieront ensemble les stratégies qu'il faut utiliser, compte tenu de la forêt, du vent, du temps, etc ... Joueront-ils à la poterie, ils décideront de ce qu'il faut modeler : charettes ou animaux, ou activités sociales, etc ...

S'il se pose un problème de discipline, de nouvelles règles sont proposées, discutées, et les jeux prennent ainsi des variantes. Les parents n'interviennent pas dans les jeux mais les surveillent.

Par les jeux, l'enfant apprend non seulement à parfaire son agilité, à aiguïser son intelligence, à respecter la discipline et à affiner son jugement mais il apprend aussi à être libre.

On pourrait parler ici de "pédagogie libertaire" ou de "pédagogie non-directive".

Voilà pourquoi ces "petits malgaches, dont les parents étaient des barbares" (1) sont d'une "grande mobilité d'esprit" (2).

En fait il n'existe pas de véritable "pédagogie traditionnelle", dans la mesure où la pédagogie suppose l'existence d'un ensemble de règles précises. Ici, il n'y a pas de règles et de méthodes claires. Ce serait plutôt l'anarchie pédagogique d'où l'aspiration encore plus profonde des enfants à la liberté sauvage.

Qu'ils soient "sauvages" (3), "indépendants" (4), "insolents, orgueilleux" (5), "la vérité est que les Malgaches sont des hommes, semblables à tant d'autres hommes, n'ayant, pour tout bagage et dans tous les domaines, que la science donnée par

(1), (2) - RENEL (Ch.), Principe de Pédagogie Indigène, à l'usage des Européens, p. 4.

(3), (4), (5) - RABEDAORO (S.), Les Obstacles psychologiques au développement de Madagascar, p. 46.

l'expérience et cela pendant de longs siècles"(1).

Comme tant d'autres hommes, ayant vécu dans la liberté, ils aspirent à "l'autogestion" (2). Cet idéal permanent est transmis inconsciemment de génération en génération.

Malgré les influences culturelles qui seront venues de l'extérieur, celles des Hazomanga, Rangahy, Lohaolona, Olobe, Raondriana (3) et des Fokonolona auront toujours eu leur impact dans l'ensemble de la population malgache.

L'éducation traditionnelle a un double objectif. Elle prépare d'une part la personnalité de l'enfant car comme le dit le proverbe : "Adala izay mivari-lavo " (4). Elle l'initie d'autre part à s'insérer dans la société, en le préparant à ses futures fonctions et en le préparant aussi à prendre part aux activités du groupe social. "Ny mitambatra vato" (5), "Hazo tokana tsy mahazo hae" (6), "Akanga maro tsy vakin'amboa" (7), "Hazo tokana tsy mba ala" (8), sont autant de proverbes qui attestent l'appel à l'union des forces sociales et le désir de se serrer les coudes afin de travailler en commun. On cite souvent ces proverbes pour mettre

(1) - RUSSITLON (H. le Réverend), Un petit continent Madagascar, cité p. RABEDAORO (S.), op.cit., p. 54.

(2) - cf. LOBROT, La Pédagogie Institutionnelle, pp. 127-210.

(3) - Différentes appellations des patriarches.

(4) - Littéralement: "est bête celui qui se laisse tomber", c'est-à-dire qu'il faut toujours dépasser son niveau.

(5) - Ceux qui s'unissent sont comme une pierre (traduction libre).

(6) - Un doigt ne peut attraper un poux (traduction libre).

(7) - Un chien ne peut pas attraper plusieurs pintades (trad. libre)

(8) - Un arbre ne fait pas une forêt (traduction libre).

en exergue le "socialisme" traditionnel dont le Fokonolona en est la base, car c'est au sein du Fokonolona que s'exprime l'unité de ses membres.

Dans cet héritage culturel traditionnel va se greffer l'héritage missionnaire.

B - L'héritage missionnaire

1) L'influence du protestantisme

La colonisation politique des Malgaches aurait été officialisée en 1896, mais la véritable colonisation, celle de l'esprit, a commencé avec l'évangélisation et la scolarisation. Un an après la découverte de la "Grande Ile" par le navigateur portugais DIEGO DIAZ, en Août 1500, le jour de la "Saint-Laurent", le roi du Portugal, don Manoël, rendit compte de la découverte de l'Ile au Pape Jules II de cette "bonne nouvelle et décidait la colonisation et l'évangélisation de Madagascar" (1).

L'Ile se trouvant à onze mille kilomètres de l'Europe fut envahie petit à petit par des "groupements ecclésiastiques variés et de pays différents (...) ayant pour but commun d'apporter aux Malgaches la prédication de l'Évangile et les bienfaits de la civilisation chrétienne" (2) dont le "patrimoine commun est la Bible" (3) traduite en malgache et qui constituait à elle seule le programme scolaire.

L'éducation scolaire à Madagascar a commencé par l'ouverture successive d'une instruction religieuse à Tamatave

(1) - ENGELVIN (A.), Les Vezo ou Enfants de la mer, ... p. 65.

(2), BIANQUIS (J.), "L'oeuvre des missions protestantes à Madagascar", Maison des Missions Évangéliques, 1907, p. 21.

(1818) et d'une école protestante à Tananarive (1820) par la LMS (1). Les missionnaires protestants de Londres voulaient au départ faire de l'éducation scolaire malgache un instrument de "propagande religieuse" (2).

La L.M.S., "fondée par les partisans convaincus de la séparation des Eglises et de l'Etat"(3) est réputée "Société indépendante de l'église anglaise, sans lien par conséquent avec le gouvernement anglais" (4). Cependant, "les frais qu'avait nécessité l'oeuvre jusqu'alors entreprise avaient été pris en charge par l'Angleterre, tant par le gouvernement que par la L M S" (5).

Celle-ci, dès 1798 avait envisagé d'envoyer des missionnaires dans la Grande Ile. En 1818, ils ont déjà été à pied d'oeuvre (6).

De 1820 à 1828, quatorze hommes furent envoyés à Tananarive dont "six missionnaires et huit artisans (rompus) aux principaux métiers : charpente, forge, tannerie, tissage, imprimerie, fabrication de briques, savon, etc ..."(7). Ils diffusaient l'écriture latine déjà introduite à la cour royale par le français Robin qui a aussi créé la première école de filles, en 1824, dont l'effectif groupait une centaine d'élèves (8).

Pour atteindre l'esprit et le coeur, la démarche des missionnaires était simple : "Sans éliminer les valeurs traditionnelles, le christianisme apporte une unité culturelle ainsi qu'un goût de l'instruction, trait caractéristique de la société malgache (...)

(1) - LMS : London Missionary Society ou Société Missionnaire de Londres, de confession protestante, créée en 1795.

(2) - Galliéni, Gouverneur Général de Madagascar de 1896 à 1905.

(3),(4),(5) - BIANQUIS (J.), op. cit., p. 23.

(6),(7) - id., ibid, p. 22.

(8) - VALETTE (J.), Etudes sur le règne de Radama Ier, p. 23 et 27. Robin était le chef de l'armée du roi Radama Ier. Il l'a instruit.

Le fait religieux devient un facteur politique important" (1).

Et il faut reconnaître comme RAZAFINDRABE (Maminiana) "que pour le cas de Madagascar, les missions ont servi d'appui aux visées politiques (expansion coloniale anglaise) de Farquhar"(2).

Croyant déjà en Dieu, de par le culte malgache des ancêtres, admirateur de Napoléon Bonaparte (1769-1821) dont il a sans doute entendu raconter les épopées héroïques et informé de la technicité des Blancs qui lui fournissaient des armes à feu et de jolis cadeaux, le jeune roi RADAMA I (1810-1828) était conscient des bienfaits et des aides que pourraient lui apporter les missionnaires-artisans. Il a fait appel à eux en écrivant une lettre à la LMS en date du 29 Octobre 1820. La présence de Louis GROS, dès 1819, protestant, entrepreneur en construction et ayant formé sur place des charpentiers, menuisiers et ébénistes, a sans doute sensibilisé le roi.

Après l'ouverture de l'école primaire, le 8 décembre 1820, par le Réverend Jones, des artisans sont venus compléter le rang des missionnaires en Juin 1822 : Brooks (charpentier), Chick (forgeron), Rowland (tisserand), Canham (tanneur). En 1826, la LMS s'est fait envoyer une machine à tisser et Cuming pouvait enseigner la filature. Aux côtés des Anglais, des artisans bénévoles français ont marqué leur présence : Carvaille en ferblanterie et Mario dans l'art de manier l'aiguille (3). Le Centre de Madagascar, Tananarive, devenait rapidement un centre de progrès technique. Voici comment VALETTE souligne ce progrès :

"L'Enseignement Technique sous Radama Ier"

"(...) Les missionnaires (...) s'attachèrent à promouvoir un véritable enseignement technique dont les conséquences et

(1) - CADOUX (Ch.), La République malgache, p. 14.

(2) - RAZAFINDRABE (M.), Mission, Religion et Politique: étude sur la pénétration du protestantisme à Madagascar, p. 214.

(3) - id., ibid., p. 194.

les résultats furent déterminants dans l'évolution économique et sociale de l'Imerina. Radama, qui en comprit d'ailleurs toute l'importance pour l'avenir de son pays, suivit avec beaucoup de soins les progrès réalisés en cette matière. Dans sa pensée, le développement professionnel du peuple merina constituait même la partie essentielle de l'initiation aux méthodes européennes qu'il avait décidé d'implanter dans son royaume. Pour lui l'école et l'atelier formaient les deux principes de développement de son jeune Etat. Ce sont ces artisans (de LMS et du Gouvernement britannique) (...) qui créèrent des ateliers dans la capitale et qui, en formant des apprentis, fondèrent l'enseignement technique" (1).

L'introduction de l'école et de la technique européenne était une nouveauté dans la société traditionnelle malgache. Ceux qui étaient venus à l'école et à l'atelier ont appris "quelque chose" de plus que le Malgache ordinaire. "Les individus qui auront acquis une formation de maîtres ou d'artisans, écrit Razafindrabe(2), devinrent des personnages importants et influents dans la société". Ils devenaient de plus en plus des êtres supérieurs. Ils étaient considérés comme des nouveaux "savants". "Ils pensaient que mener une vie à l'europpéenne, savoir lire et écrire, et à la limite être chrétien, étaient des signes de promotion et d'affermissement de leur position sociale" (3).

Les protestants ont donc bel et bien transposé à Madagascar une conception pédagogique qui a fait son chemin, dans les pays de confession réformée. Nous apprenons par Madame DENIS (4) que les "origines de la pédagogie d'inspiration protestante" se retrouvent dans "la lignée laïque de la Renaissance" (aristotélisme à tendance matérialiste, néoplatonisme avec "idée de la divination de l'homme", - théosis ou théososis -, éthique réaliste et laïque,

(1) - VALETTE (J.), Etudes sur le règne de Radama Ier, p. 28.

(2),(3) - id., ibid., p. 186.

(4) - DENIS (M.), "Les Doctrines d'inspiration protestantes" dans AVANZINI (G.) et collectifs, Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle à nos jours, pp. 23-44.

éthique morale), dans "la lignée politique du mouvement hussite", Wyclif (+ 1384), Jean Hus (1369-1415), mouvement révolutionnaire des Albigeois en France, insurrection contre l'esclavage, activités des Lollards en Angleterre, communautés des Frères Moraves en Bohême, etc ...) avec laquelle "un programme s'élabore en faveur des nécessaires" insufflé par "le christianisme offrant un idéal social : le bonheur de l'homme", et dans "la lignée religieuse de la réforme protestante" animée par Luther (1483-1546) pour qui la réforme de l'Eglise entraîne nécessairement la réforme de l'école. "Philippe Melancton réussit à persuader Martin Luthér de la nécessité d'une éducation humaniste" (1). La philosophie et la technique de la pédagogie d'inspiration protestante étaient largement développées par l'un des grands organisateurs de l'école réformée protestante : Komensky dit Comenius (1592-1670) dont les idées fondamentales se retrouvent chez les protestants de Madagascar. "Théorie et pratique ne se séparent pas dans l'oeuvre coménienne (...)" (2). Les protestants de Madagascar, de même que les Malgaches, donnent une importance particulière au travail manuel. "Comenius considère que le travail donne aux hommes un caractère compétitif avec Dieu" (3). On connaît la caractéristique sacrée que le Malgache donne au travail du bois et du métal : sculptures sacrées, bracelets d'argent sacrés, etc ... Le sculpteur est un créateur : il donne une forme et une vie mystique à la matière inerte. S'il n'est pas l'équivalent de Dieu, sa science est inspirée par un "esprit" (Dieu) qui l'aide à créer. Ce n'est pas lui qui crée, c'est le Dieu qui est en lui qui le guide. Mais Dieu ne choisit pas n'importe lequel des mortels. Voilà pourquoi, celui qui a été choisi, "l'élus", sort du commun : il est supérieur aux autres. On comprend pourquoi le missionnaire-artisan "Blanc" était bien accueilli parce qu'il portait en lui un caractère sacré. Son rang était d'autant supérieur aux Malgaches que ses connaissances, beaucoup plus vastes et beaucoup plus complexes, lui confèrent un caractère magique. Les "magiciens", "ombiasa",

(1) - DENIS (M.), Contribution aux études Coméniennes, p. 145.

(2) - id., ibid., p. 19.

(3) - id., ibid., p. 281.

"mpimasy" (devins, sorciers) sont à la fois craints et respectés à Madagascar.

Ce caractère sacré de la technique et du travail manuel n'est pas exclusif au Malgache puisqu'on le retrouve dans la doctrine chrétienne d'Europe et dans la doctrine païenne d'Afrique (1).

Le Malgache respecte le "sacré", (hasina), "fluide immatériel qui donne la force et la vie" (2).

Il n'y a pas alors de rupture entre la conception religieuse et la croyance des Malgaches en l'immortalité de l'âme et à son pouvoir de se réincarner chez les vivants, de les inspirer, ou de les posséder (3).

Il n'y a pas non plus de rupture entre la conception traditionnelle éducative et la philosophie de la pédagogie protestante : "les Frères (Moraves, hussites, dont fait partie Komensky) considèrent (...) que l'éducation ne se limite pas uniquement aux questions scolaires et qu'au-delà des pédagogues, c'est une affaire de toute la communauté. D'essence populaire, les écoles doivent servir l'idéal de l'éducation collective et mutuelle. Tous éduquent tous (...) C'est-à-dire que l'éducation intéresse tous les âges de la vie, et qu'elle est permanente" (4).

Cette pédagogie à la fois "chrétienne" (5) et "moralisatrice" (6) se distingue surtout des autres par son "caractère col-

(1)- CAMARA (L.), L'enfant noir, p. 29-31.

(2)- DESCHAMPS (H.), Histoire de Madagascar, p. 134.

(3)- Tromba, Bilo, Kokolampo, ambiroa, angatra, lolo, etc ... sont différents types d'esprits immortels qui hantent et inspirent la vie des Malgaches.

(4)- DENIS (M.), dans AVANZINI (G.), Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle, p. 35.

(5),(6) - id., ibid., p. 38, 39, 40, 41.

lectif" (1) et "utilitaire" (2). "Moralité et sociabilité vont de pair" (3). "La mutualité implique l'aide, le secours(...)" d'où "pédagogie de communication : le travail, notamment le travail manuel(...)" (4). La même pédagogie se retrouve dans l'éducation traditionnelle malgache. "Des ateliers s'installent près des écoles(...) pour y enseigner les travaux manuels (imprimeur, relieur, tisserand, cultivateur)(...)" (5).

Cette pédagogie se caractérise en plus par l'intérêt qu'elle porte à l'utilisation de la langue maternelle. Mme Denis note que : "l'apprentissage des langues maternelles, en devenant la clé de voûte de l'instruction religieuse, et générale, se révèle le souci majeur des théoriciens et des praticiens d'inspiration protestante(...)" (6). Dans l'éducation traditionnelle villageoise, les enfants sont aussi éduqués dans leur langue maternelle.

Le premier et le plus grand travail des missionnaires consistait d'abord à traduire la Bible en malgache. Cette langue s'avérait donc pratique et utilisable pour l'enseignement religieux. Pour pouvoir communiquer avec les autochtones, ils s'initiaient au malgache et initiaient les jeunes Malgaches à leur propre langue : l'Anglais.

Théoriquement, foi chrétienne et croyances malgaches devaient aller de pair mais pratiquement l'action visible des missionnaires allaient faire ressortir certains paradoxes.

Premièrement, à l'idéal protestant d'organiser l'instruction en faveur des "nécessiteux" dans un but communautaire et utile s'opposait le fait que l'école (primaire) créée par Jones se trouvait au palais royal et ne recrutait en premier lieu que "les

(1),(2),(3),(4),(5),id., op. cit., p. 38, 39, 40, 41.

(6) - id., p. 42.

enfants de la famille royale, des nobles et des grands dignitaires du royaume" (1). Donc, "leur but initial n'a pas été de toucher les milieux sociaux défavorisés" (2). Ils voulaient d'abord évangéliser les princes, futurs rois, et voulaient les préparer à mieux diriger l'administration royale. Par contre, les ateliers étaient orientés vers la masse (3).

Deuxièmement, les enfants et les adultes qui venaient à l'école et aux ateliers missionnaires devenaient de plus en plus insolents, parce qu'ils croyaient devenir des êtres supérieurs, en étant chrétiens; et le christianisme considéré comme une religion supérieure par rapport aux cultes malgaches, ils étaient devenus moins respectueux des traditions. RAZAFINDRABE (M.), dans sa thèse, souligne que : "Les écoles furent suspectes car elles ont été l'œuvre des Anglais, les mêmes qui avaient trompé Radama. L'école a également contribué à déranger l'ordre traditionnel des choses et à créer un climat d'insécurité... Des parents d'élèves se sont plaints à Radama (Roi), déplorant le fait que leurs enfants étaient en train d'abandonner les coutumes et les croyances ancestrales. Certains élèves ne se sont pas contentés de renoncer aux valeurs ancestrales, mais se sont mis à les dévaloriser et à s'en moquer ouvertement... (Les adultes) voyaient la stratégie des hommes politiques et des missionnaires britanniques, comme une tentative de placer leur roi et le pays sous le joug des Anglais. Dans ce sens l'école constituait à leurs yeux, un facteur d'esclavage" (4).

Valette (J.) trouve que "les écoles étaient suspectes à la population qui y voyait des créatures d'origine étrangère et où l'on enseignait une religion qui n'était pas celle des ancêtres. Les gens craignaient de laisser aller leurs enfants chez des étrangers qu'ils redoutaient au même titre que les trafiquants

(1)- RAZAFINDRABE, op. cit., p. 186.

(2)- id., ibid., p. 187.

(3)- Une minorité restreinte; la masse prend ici le sens de "peuple" par rapport aux princes.

(4)- RAZAFINDRABE (M.), ibid., p. 196-197.

d'esclaves qu'ils redoutaient et soupçonnaient même de cannibalisme (1). La fréquentation des écoles était considérée par les sujets, et par le souverain lui-même, comme une forme de service d'Etat. Le roi trouvait là une occasion de former des fonctionnaires, dont il utiliserait par la suite les services à titre gratuit, en vertu de la corvée, ou fanompoana. D'autres tournèrent la difficulté en achetant de petits esclaves et en les envoyant à l'école à la place des membres de leur famille, ce qui provoquera plus tard l'interdiction d'enseigner la lecture et l'écriture à la partie servile de la population(..)" (2).

Y a-t-il eu une propagande anti-anglaise ? Etait-ce un effet de résistance culturelle au changement ? Faut-il trouver là un anti-christianisme ?

En tout cas, quel peuple ne serait pas jaloux de l'intégrité de sa culture, de ses croyances et de ses traditions, sources de son équilibre vital, de sa survie et de son intégration dans la nature et dans la société ? Comment serait-il possible d'effacer radicalement des traditions dont les valeurs ont été reconnues depuis des millénaires ?

Il y a nécessairement confrontation entre deux cultures qui par l'action intéressée des missionnaires sont devenues adverses au lieu de se communiquer.

Radama Ier lui-même était accusé d'être en connivence avec l'étranger pour asservir (3) le peuple. Des répressions contre les étrangers s'annonçaient. Elles auront trouvé leur expression avec la Reine Ranavalona Ière, qui était restée au pouvoir de 1828 à 1861.

-
- (1)- Il existe à Madagascar une légende dite des "Mpakafô" (Arracheurs de cœurs) dont on ne sait pas exactement l'origine. Est-ce en rapport avec les excès de l'Inquisition dont les soldats, en Savoie, avaient arraché et mangé crus les cœurs des Vaudois ? (cf. Verrill, l'Inquisition. p.206). Y a-t-il un rapport avec les missionnaires ?
- (2)- VALETTE (J.), Etudes sur le règne de Radama Ier, p. 24.
- (3)- Coloniser ou rendre esclave : "On accusa les missionnaires d'avoir partie liée avec (le Roi) pour attirer les enfants et par la suite les réduire en esclavage(..)" (Valette, ibid, p. 25).

"L'année 1832 vit commencer la lutte ouverte. La première interdiction fut relative aux enfants d'esclaves qui durent être écartés des locaux scolaires. Puis la reine s'en prit aux missionnaires eux-mêmes, en interdisant l'arrivée de nouveaux enseignants et en ne renouvelant pas les permis de séjour de ceux qui étaient déjà à l'oeuvre(..)" (1).

Tous les livres distribués par les Européens étaient détruits. La presse d'imprimerie était brisée. Les chrétiens malgaches étaient pourchassés. Beaucoup étaient mis à mort. Le chef d'accusation était lourd : trahison envers les ancêtres et la patrie.

Malgré l'échec apparent des protestants, leur empreinte est restée à tout jamais à Madagascar. Ils ont été les premiers à introduire un système éducatif organisé et leur idéologie a pris racine grâce aux écoles et aux ateliers.

Mais les missionnaires ne désarmaient pas. Les catholiques dont le quartier général était à la Réunion profitèrent de la débâcle des protestants pour faire des démarches. De même que les protestants en laissant sur place des élèves fidèles ne perdaient pas espoir.

2) L'apport des missionnaires catholiques

Malgré la chasse aux étrangers, chasse dirigée sur tout contre les protestants anglais, la reine Ranavalona Ière avait gardé dans sa cour royale de "bons" Français dont les plus connus étaient Jean Laborde et Napoléon de Lastelle (2). C'étaient des

(1)- VALETTE (J.), op. cit., p. 27.

D'après Delval, "Les chrétiens furent accusés(..) d'avoir préparé un complot en accord avec les européens en vue de renverser la royauté pour établir la République en détruisant toute la hiérarchie sociale malgache". (Radama II, p. 128).

(2)- DELVAL (R.), Radama II, prince de la Renaissance malgache, p. 104-105.

commerçants, artisans-bâtisseurs, constructeurs, armuriers, ... Ils étaient polyvalents et étaient de véritables techniciens. Le premier a construit le Palais de la Reine et a monté un haut fourneau à Mantasoa pour fabriquer des fusils et des canons. Le second avait des bateaux et procurait à la Reine des bijoux et des produits commerciaux. Les deux se sont relayés pour s'occuper de l'instruction du jeune prince Rakoto, futur roi, qui prendra le nom de Radama II.

Ils ont initié celui-ci aux mœurs et civilisations occidentales et à la religion catholique.

Entre temps, vers 1852, était arrivé dans la cour royale le Père Finaz qui a été présenté à la Reine par M. de Lastelle sous les traits de Mr. Hervier, son "secrétaire" "arrivé" à Tananarive le 16 Juin 1855 (1). Il s'est occupé, lui aussi, de l'éducation du jeune prince Rakoto. Il a réussi à le monter contre sa mère et à le convaincre de la "bonté" des Français et des missionnaires catholiques.

L'équipe des Français, animée par Jean Laborde a fini par persuader le jeune prince à demander secrètement la protection du roi des Français, Napoléon III. Celui-ci ne lui a pas répondu.

Le Père Finaz était commandité de la Réunion par le R.P. Louis Jouen, de la Compagnie de Jésus, qui expliquait ainsi l'action des Jésuites dans le monde, en particulier ce qu'ils voulaient faire à Madagascar : "(..) multiplier les écoles, y rassembler le plus d'enfants possibles, choisir parmi ces enfants (...) les plus capables et les plus intelligents pour les transplanter au centre d'un pays civilisé, afin d'y puiser le complément de l'instruction religieuse, les reporter ensuite sur leur sol natal

(1) - Ibid. , p. 171. Ils sont arrivés ensemble, en 1852.

pour y faire l'application de ce qu'ils ont appris et y devenir à leur tour les apôtres et les civilisateurs de leurs compatriotes"(1).

Nous savons que l'association de la "Compagnie de Jésus" a été fondée par IGNACE DE LOYOLA (1491-1556) en 1534, avec sept étudiants. Elle a été autorisée par une bulle du pape PAUL III, en 1540.

Les buts de la Compagnie étaient essentiellement religieux, face à la réforme protestante (Lüther), pour :

- redonner à l'église catholique le monopole de la formation des élites ;

- donner une formation chrétienne aux enfants et aux ignorants.

Cette société se distingua des autres par son "organisation militaire" (2). Il était "gouverné dictatorialement par un Général élu à vie et confirmé par le pape" (3). Grâce à l'association, "l'Eglise disposait d'une puissante milice, qui par l'étude, la prédication, les missions (Saint François Xavier), la direction des consciences et l'enseignement, allait permettre la réforme catholique" (4).

Par la suite, Saint Vincent de Paul (1581-1660), qui a fondé les "Filles de la Charité", créa en 1625 la "Société des prêtres de la mission" ou Lazaristes qui "se répandirent dans le monde entier, et consacrèrent aux missions étrangères une grande partie de leur activité" (5).

(1) - Lettre datée de 2 Septembre 1851, de Saint-Denis de la Réunion à un correspondant à Paris.

(2) - DUROSELLE (J.B.) et MAYEUR (J.M.), Histoire du Catholicisme, p. 83.

(3), (4) - id., ibid., p. 83.

(5) - id., p. 86. A Madagascar, les Lazaristes ont évangélisé la partie Sud dont le centre est Fort-Dauphin.

Une autre société, la "Société des Missions Etrangères" fut fondée à Paris, en 1664.

Avec la découverte du "nouveau monde" allaient s'accomplir, les paroles du Christ : "Allez donc, enseignez toutes les nations, baptisez-les au nom du Père, et du Fils, et du Saint-Esprit; apprenez-leur à observer tout ce que je vous ai prescrit"(1).

Comme les protestants, les catholiques allaient aussi enseigner dans l'ILE , la Bible.

Mais bouleversé par le protestantisme et par un courant de pensée humaniste et libéral, le catholicisme devait chercher à s'adapter au temps. Saint François de Sales (+ 1622) a "fait la synthèse de l'humanisme et de la pensée chrétienne" (2).

Comme les protestants, les catholiques devaient commencer par se servir des écoles pour la diffusion de la Parole Sainte à Madagascar. En Europe, les protestants eux-mêmes se sont inspirés des catholiques. "A tous les degrés jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, l'enseignement officiel n'était point encore une affaire politique et demeurait une affaire ecclésiastique. N'était-ce pas l'Eglise qui avait créé dans tout l'Occident les Universités, les Collèges et les petites écoles ?" (3).

L'intérêt porté aux enfants pour l'enseignement de l'Ecriture Sainte date de bien longtemps. "Le chancelier Gerson (1343-1429) avait déjà proclamé : "C'est par les enfants qu'il faut commencer la réforme de l'Eglise" (4).

Les catholiques s'intéressaient aussi aux "pauvres"(5)

(1)- Matthieu, XXVIII , 18-20, cf. La Sainte Bible, p. 1556, par les moines de Maredsous.

(2)- DUROSELLE (J.B.) et MAYEUR (J.M.): Histoire du Catholicisme, p. 87.

(3),(4) - Cité par ZIND (P.), "Les doctrines d'inspiration Catholique" dans AVANZINI (G.) et coll., La pédagogie du 17^e siècle à nos jours, p. 45.

(5) - ZIND (P.), ibid, p. 46.

et donnaient un enseignement gratuit. Blain, dans "La vie de M. Jean Baptiste de La Salle" disait à ce propos : "c'est pour enseigner les vérités du Salut et les principes de la religion à ceux et celles qui viennent apprendre à lire, à écrire et le chiffre, qu'on ouvre des Ecoles Gratuites" (1). Mais Charles DEMIA (1637-1689) voulait aussi "former des bons ouvriers" (2) bien que "(...) les matières scolaires devaient servir à rendre la religion aimable même à ses adversaires" (3).

Avec le développement de "l'oeuvre scolaire" s'institua une éducation des filles. Depuis le XVII^e s., des "pensionnats pour jeunes demoiselles" étaient organisés par les communautés des Ursulines. Plus tard, d'autres congrégations instruisaient les filles de la noblesse et de la bourgeoisie (4).

Dans le même mouvement congrégationniste a vu le jour l'Ordre des Soeurs de Saint-Joseph de Cluny d'Anne-Marie Javouhey. "Les congrégations masculines et féminines se vouent à l'assistance aux pauvres et aux oeuvres hospitalières, à l'instruction populaire, à l'activité missionnaire(...)" (5) pour "former un peuple chrétien et combattre la déchristianisation" (6).

Au XIX^e siècle, avec l'influence du romantisme, l'église "ne craint pas de défier le rationalisme libéral" (7) et de laisser apparaître son "anti-intellectualisme" (8). Seule la foi compte dans la vie chrétienne.

A la même époque se développaient en Europe le positivisme d'Auguste Comte et le socialisme de Saint-Simon, de

(1)- ZIND (P.), "Les doctrines d'inspiration catholique" dans AVANZINI (G.) et coll., La pédagogie du 17^e siècle à nos jours, p. 56.

(2),(3) - Ibid., p. 57.

(4) - Ibid., p. 53.

(5),(6),(7),(8) - DUROSELLE (J.B.) et MAYEUR (J.M.), Histoire du catholicisme, p. 100.

Charles Fourier, de Pierre-Joseph Proudhon et de Karl Marx. Tous s'intéressaient aux "pauvres" et voulaient les sortir de leurs misères.

C'est à travers ces doctrines, ces courants d'opinions et de pensées que sont arrivées à Madagascar, en 1861, Mère Téléphore, Soeur Hortense Peticoup et Soeur Gonzague, religieuses de Saint Joseph de Cluny qui ont été "chargées de l'enseignement" (1). Elles ont ouvert à Tananarive, dans l'enceinte royale, une école des filles, en commençant par des cours d'éducation ménagère. C'était la première école catholique. Leur première élève était une jeune fille nommée Rasija, parente du Premier Ministre. Quinze jours plus tard, elles reçurent une fille de famille princière, Victoire Rasoamanarivo qui aura été le pilier de l'Eglise Catholique. Leur arrivée coïncida exactement avec l'institution au trône de Radama II, régnant de 1861 à 1863, qui sera rapidement déchu et assassiné pour complicité avec l'étranger et comportements indignes d'un roi.

En fait ce roi donnait une trop grande liberté aux "Blancs" et surtout aux Français. Par contre il négligeait les conseils des anciens et suscitait l'inquiétude des protestants. Il se fit ainsi haïr. L'oligarchie merina, pro-protestante et conservatrice, devait se débarrasser d'un roi "génant".

Notons que malgré la "méchanceté" de Ranavalona Ière envers les chrétiens, sous son règne, une trentaine de jeunes filles merina avaient suivi des cours d'éducation ménagère dans un pensionnat de jeunes filles chez les religieuses catholiques à la Réunion.

L'arrivée du Père Finaz et des trois Soeurs à Tananarive n'était pas non plus la première apparition des catholiques à Madagascar. Le prince Ramaka de Fort-Dauphin a déjà été enlevé et élevé par des pères lazaristes (2) à Goa, en Inde, en 1613. On con-

(1) - DELVAL (R.), Radama II, prince de la Renaissance Malgache, p. 290. A Madagascar les femmes pouvaient accéder au trône (Exemple: Ranavalona Ière). En éduquant les princesses, les catholiques espéraient avoir plus d'impact dans les dynasties royales.

(2) - Revue Missi n°10, décembre 1970. p.325, spécial "Madagascar, la Grande Île".

nait aussi le récit du R.P. Luis Mariano, jésuite, qui a parcouru l'île à pied, de 1613 à 1619, et les aventures de quatre prêtres portugais qui ont été massacrés à Fort-Dauphin.

La politique "d'enlèvement" et d'éducation du R.P. Jouen a donc aussi ses précurseurs. A travers sa lettre, nous retrouvons l'esprit "élitiste" de la Bible qui, depuis son expansion, a dominé le système socio-éducatif occidental jusqu'à nos jours. A travers la lettre de Jouen se dessinait aussi le travail de manipulations qu'allaient subir ces futurs "élites", c'est-à-dire ceux qui seraient les plus capables et les plus intelligents ou encore ceux qui seraient les plus maniables et les plus prompts à obéir à la doctrine chrétienne. Il faut comprendre par là la définition de "l'élite" et de "l'intelligent" à cette époque. Il s'agirait du "fidèle".

Le dessein des catholiques de créer beaucoup d'écoles n'allait pas sans rencontrer la concurrence des protestants (1). Ceux-ci ont réussi à convertir la reine Ranavalona II, régnant de 1868 à 1883, qui a pris le pouvoir après la mort de Rascherina (règne: 1863-1868) remplaçante de Radama II. N'ayant pas d'appui véritable à la cour royale, les catholiques se sont alors tournés vers la classe la plus "pauvre" : hommes libres et esclaves.

Mais l'enseignement était resté l'exclusivité des missionnaires avec un contrôle indirect de l'Etat malgache qui institua l'obligation scolaire en 1880 (2). Les protestants avaient une Ecole Normale pour la formation d'instituteurs et de pasteurs (1862) et une école de médecine dont les deux premiers docteurs sortirent en 1880 : Adrianaly et Rajaonah. Les Catholiques et les Quakers fon-

(1) - L.M.S. (1820), Quakers (1867) ou "Friends Foreign mission Association" (F.F.M.A.), Mission ritualiste de l'Eglise Anglicane ou "Society for the Gospel" (1864), "Mission Norvégienne luthérienne" (1866), par ordre d'arrivée à M/car.

(2) - Deux ans avant la France (Jules Ferry), dans l'intérêt des missionnaires.

dèrent des dispensaires. Le collège St Michel (jésuite) a été créé en 1888. Beaucoup d'élites malgaches y ont été formés (1). Les Catholiques ont ainsi confirmé et complété l'effort déjà commencé par les protestants à Madagascar : l'organisation et la propagation de l'éducation scolaire de base dans la population.

L'enseignement à l'école primaire missionnaire était surtout centré sur la lecture, l'écriture, le calcul et la religion. Un examen final sanctionnait les études.

L'enseignement de la langue, malgache et anglaise (protestants) et française (catholiques), a aussi préoccupé les missionnaires. Des mots étrangers se sont infiltrés dans le vocabulaire malgache : mots anglais et français malgachisés tels que "baiboly" pour Bible, "penina" pour "pen", "seza" pour "chaise", "larimoara" pour "l'armoire", etc ...

La capacité du Malgache à absorber les vocables étrangers inquiétèrent sérieusement les missionnaires catholiques et protestants. Non seulement une lutte d'influence allait s'exercer pour la conquête de l'esprit malgache mais aussi pour la prédominance de chaque langue étrangère.

Nous allons donc étudier ce problème particulier qui aura une grande influence sur l'enseignement primaire à Madagascar.

3) Rivalités missionnaires et problème de langue

Les missionnaires protestants d'origine anglaise étaient venus à Madagascar avec leur propre langue. Ayant l'intention d'évangéliser le pays et de transmettre la civilisation européenne, ils devaient pouvoir se passer des traducteurs qui eux ne connaissaient pas assez bien simultanément les deux langues, ou connaissaient mal l'une des deux. Ils voulaient avoir un contact

(1) - DESCHAMPS (H.), Histoire de Madagascar. p. 220.

direct avec les Malgaches et comme dans un premier temps il était difficile d'apprendre l'anglais à ceux-ci , il fallait bien que ce soient eux-mêmes qui apprennent les premiers la langue du pays.

Des études ont été déjà faites sur les dialectes côtiers avant le XVIII^e siècle car jusqu'à cette époque "la langue de l'Imerina, où nul Européen ne peut pénétrer (...), était restée ignorée" (1).

Sir Farquhar, gouverneur anglais de l'Ile Maurice qui a été passée aux Anglais en 1815, confia à Huet de Froberville (français) une étude sur Madagascar et sur la langue. Celui-ci était à l'origine du premier dictionnaire malgache qu'il a laissé inachevé.

F. Houtman Van Goude prépara aussi le "Spraeckende Woord Boeck in de Malegische ende Madagascarsche Talen", traduit par A. et G. Grandidier. Ils se sont servis de ces livres.

"Parler la langue du pays dans lequel il vit, écrit Valette J., est certes utile pour le missionnaire, mais la grande oeuvre en la matière, et surtout pour un missionnaire protestant, est la traduction de la Bible dans la langue considérée" (2). Mais avant que la Bible et les autres livres ne fussent traduits en malgache , on devait utiliser ceux qui étaient écrits en anglais pour les exercices de lecture et d'écriture. Ainsi, "au début, l'enseignement se fut en anglais" (3), mais "la fixation de la langue malgache a été l'oeuvre de la mission protestante anglaise" (4). Elle était donc la première à introduire l'usage du malgache dans l'enseignement.

(1) - VALETTE (J.), Etudes sur le règne de Radama I. p. 35.

(2) - Ibid., p. 38.

(3) - RAZAFINDRABE (M.), Missions, religions et politique..., p. 186.

(4) - Ibid., p. 199.

L'enseignement de l'anglais n'était pas pour autant abandonné car, comme le souligne encore RAZAFINDRABE : "l'écriture des langues peut permettre aux peuples neufs de suivre l'expérience des nations civilisées" (1), selon la conception des missionnaires, d'où exercices de traduction de l'anglais en malgache et du malgache en anglais. Dans le même ordre d'idées, de Coppalle, par une lettre écrite en février 1826, faisait part à la "Société Missionnaire Scolaire" que "le moyen le plus sûr pour accélérer la civilisation d'un peuple est, on n'en peut douter, de lui ouvrir une communication facile avec les nations civilisées par le moyen de l'étude des langues(..) Par cette méthode un peuple neuf profite de l'expérience des autres nations et ne tarde pas à se mettre au niveau des connaissances du siècle" (2).

Cette conception met en lumière l'importance de la connaissance des langues étrangères, "langues de grande communication" et de "civilisation". Elle correspond non seulement aux buts missionnaires de répandre l'évangile et leur civilisation, y compris la langue, mais aussi à l'expansionnisme européen de l'époque.

L'idée ne sera plus abandonnée à Madagascar et on cherchera toujours à convaincre les Malgaches de la défendre. Des arguments en faveur de l'apprentissage d'une langue étrangère seront nombreux en oubliant l'essentiel : une langue, étrangère, veut dominer une autre, nationale, dans son propre fief; une civilisation, étrangère, veut annihiler une autre, nationale, rabaisée comme "civilisation de superstitions"; l'utilisation de la langue malgache à l'école ne servirait qu'à mieux connaître la langue étrangère. Par conséquent, si "l'instruction primaire se donnait entièrement en malgache (...) dans les classes les plus élevées de quelques écoles supérieures, à Tananarive surtout, une élite de jeunes indigènes

(1)- RAZAFINDRABE, *ibid.*, p. 201.

(2)- VALETTE (J.), *op. cit.*, cité p. 40. A propos de peuple neuf, le Malgache ne l'était sans doute pas, mais dans la psychologie coloniale, tout peuple nouvellement découvert par l'Européen est considéré comme tel.

étaient initiés à la connaissance de l'anglais" (1).

Dès le départ, la connaissance de la langue étrangère était liée à la formation de l'élite. Elle le restera longtemps à Madagascar et sera une source de rivalités entre les deux langues étrangères qui transportent deux inspirations religieuses différentes et qui, bien qu'appartenant à la même source chrétienne et à la même civilisation occidentale, luttent, chacune de son côté, pour avoir la première place auprès des Malgaches.

La première rivalité s'inscrivait donc entre les buts missionnaires de répandre une civilisation chrétienne et l'effort des Malgaches de sauvegarder leur civilisation dite "païenne". Les Malgaches pressentirent-ils la préparation de la colonisation ? Ont-ils eu l'intuition d'un danger de domination savamment organisée ?

La seconde rivalité opposait les deux tendances religieuses qui propageaient leur doctrine.

Les rivalités allaient s'accroître avec l'accession au pouvoir du prince Radama II, non seulement entre missionnaires et malgaches traditionnalistes mais aussi entre protestants et catholiques.

4) Les luttes d'influence

Du temps de Ranavalona Ière, malgré leur absence, les protestants avaient des représentants sur place en la personne de Raombana et de Rahaniraka qui ont fait des études en Angleterre et qui parlaient l'anglais. Ils étaient amis et conseillers du prince. Les catholiques avaient, par contre, M. Hervier (Père Finaz) et M. Joseph (Père Weber) qui étaient les instructeurs du prince Rakotosiheno (futur Radama II).

(1) - BIANQUIS (J.), "L'Enseignement de la langue française à Madagascar", Revue de M/car, 1905, p.315.

La Reine qui était traditionnaliste et qui voulait à tout prix faire valoir les cultes et la culture malgache avait une grande influence sur le prince.

Celui-ci, après son accession au pouvoir, partagé entre ces influences, a proclamé la liberté de cultes et de religion. Ahuri par les excès de sa mère, il ne voulait pas que la croyance en Dieu soit source de tueries. Alors "tout en témoignant les marques de son amitié aux uns et aux autres, (il semblait) s'être ingénié, soit par politique, soit par intérêt, à maintenir la balance entre eux (...)(Mais) missionnaires catholiques et protestants allaient, dès les premiers jours, sentir dans la présence des uns et des autres une sorte d'entraves au libre déploiement de leurs activités"(1).

Les rivalités entre catholiques et protestants à Madagascar n'étaient autres que le reflet des rivalités des Français et des Anglais en Europe et leur lutte d'influence extérieure: un personnage influent en France, le Baron Brossard de Corbigny suggéra, pour "la lutte contre l'influence anglaise et protestante (...)" (2), l'envoi de plusieurs missionnaires.

Catholiques et protestants ont commencé d'abord par s'arracher les élèves. Le cas le plus célèbre était celui du prince Ratahiry, fils adoptif de la reine, présumé successeur de Radama II. Il était élève dans une école protestante. Les catholiques ont fait une intervention, par l'intermédiaire de Jean Laborde, pour l'avoir dans leur école. L'opération a réussi. "Ce fut un rude coup pour le Révérend Ellis soucieux d'implanter, même à longue échéance, l'influence protestante et anglaise, aussine ménagea-t-il aucun effort pour tenter de replacer Ratahiry sous sa direction" (3).

(1) - DELVAL, Radama II, p. 336.

(2) - Ibid., p. 301.

(3) - Ibid., p. 340.

Ils s'arrachèrent ensuite les terrains pour construire des Eglises et des Temples. Les propriétaires malgaches en étaient mécontents car ils ne se souciaient pas du fait que les terres étaient occupées. Ils utilisaient toutes les astuces pour avoir des points stratégiques. Sur ordre du Roi, beaucoup de propriétaires ont dû céder leurs terrains.

La lutte d'influence, auprès des Malgaches, avait eu une funeste conséquence : ceux - ci ne comprenaient plus la différence entre les deux religions et mettaient en doute le christianisme et les objectifs positifs de la scolarisation.

Mais des différences, il y en avait, et les catholiques voulaient bien les faire sentir en enseignant dans leurs écoles la langue et la civilisation françaises.

"C'est à cette époque que s'opéra, dans l'esprit des Malgaches l'identification du catholicisme avec les Français et du protestantisme avec les Anglais" (1).

L'effort fait pour divulguer respectivement leur langue était commun aux catholiques et aux protestants. Ils rivalisèrent d'ardeur. "Tout individu qui parle une langue ne devient-il pas, fatalement en quelque sorte, tributaire du peuple même qui parle cette langue ? Et n'est-il pas naturel d'en faire, dans la circonstance, un moyen d'assurer (leur) fidélité ?" (2).

Malgré l'effort des catholiques pour avoir un impact rapide, les protestants et les églises indépendantes et réformées s'illustrèrent "dans la divulgation des connaissances scientifiques, techniques et de la notion de progrès" (3). Ils se sont illustrés

(1)- DELVAL, *ibid.*, p. 336.

(2)- FROIDEVAUX., "Les colonies françaises, (...)", p. 201. (document)

(3)- RAZAFINDRABE (M.), *op. cit.*, p. 183.



par ailleurs par "leurs doctrines et leur manière d'enseigner" (1) puisés dans l'élan réformiste européen et qu'ils ont répandu presque dans toute l'île. Ils s'illustraient d'autant mieux que leurs doctrines puisées dans la Bible étaient plus proches de la morale communautaire des Malgaches par leur "souci d'entraide" (2), leur "souci du prochain" (3), la mise en valeur des relations sociales et du travail en commun. Les passages de la Bible dont s'inspirèrent sans doute les protestants nous enseignent que "tous les fidèles vivaient unis, et ils mettaient tout en commun. Ils vendaient leurs terres et leurs biens et ils en partageaient le prix entre tous d'après les besoins de chacun" (4). Dans la culture malgache, "la fin dernière de toutes les valeurs inculquées à l'enfant (...) est conçue en vue d'en faire un être responsable de sa personne et des siens(...)" (5), dans une ambiance de vie communautaire.

La grande victoire du protestantisme se traduisit par la conversion et le baptême de la Reine Ranavalona II. Le Premier Ministre, son mari officiel, en fit de même.

Par ailleurs les protestants s'occupaient de la classe sociale la plus noble et de la formation de l'élite, nouvelle "classe dominante, composée de l'entourage immédiat du roi (officiers militaires, administrateurs, religieux, enseignants, de la caste noble et riche, et de l'aristocratie marchande)(...)" (6).

Les catholiques ont trouvé un terrain vierge au milieu de la masse populaire, pauvre et démunie, où ils allaient recruter rapidement de nombreux fidèles. Leurs premiers élèves étaient les esclaves de Jean Laborde. Ils lutteront, cependant,

(1)- FROIDEVAUX. Op. cit., p. 136.

(2)- BOISSET (J.)- Histoire du Protestantisme, p. 76.

(3)- Id., ibid, p. 108.

(4)- MAREDSOUS (les Moines de). La Sainte Bible, Actes des apôtres, p. 1672.

(5)- RANDRIANARISOA (P.). L'enfant et son éducation dans la civilisation traditionnelle malgaches, p. 141.

(6)- RAZAFINDRABE (M.), op. cit, p. 209.

pour avoir leur part de nobles.

Les protestants de leur côté ne laisseront pas seuls les catholiques acquérir des fidèles pauvres ou riches. En 1895, à la veille de la colonisation, ils en ont compté 455.000 tandis que les catholiques se contentaient de 136.000 chrétiens. Ils avaient 137.000 élèves tandis que les catholiques n'en avaient que 26.736.

Malgré les luttes d'influence, malgré les rivalités et à travers les divergences, les missionnaires faisaient comprendre aux Malgaches l'importance et les bienfaits de l'éducation scolaire. Ceux-ci ne pouvaient plus s'en passer. Ils ont créé une véritable révolution culturelle.

Le principe éducatif protestant, avec les ateliers, l'utilisation de la langue malgache et la décentralisation de l'enseignement n'était pas loin du principe éducatif traditionnel malgache de mettre l'éducation à la portée de tous.

Les catholiques, en acceptant dans leurs écoles les pauvres et les esclaves, démocratisaient l'enseignement et ainsi, n'étaient pas loin non plus de l'idéal malgache de donner leur chance d'éducation à tout le monde sans distinction.

. . .

De l'héritage traditionnel et missionnaire, les Malgaches garderont l'importance de la vertu morale, le goût de l'éducation pratique et l'acceptation de "l'école pour tous", une des bases de toute éducation à tendance socialiste.

Qu'advient-il de l'héritage colonial ?

torat "fantôme" par le Traité
 it échoué - le résident gène-
 ral Le arive le 27 Octobre 1894 -
 et après une longue expédition commencée en février 1895 depuis
 l'île de Nosy-bé, la troupe française composée au départ de 15.000
 hommes dont des Français, des Réunionnais, un bataillon haoussa et
 un bataillon sakalava (Malgaches de la côte Ouest), engagea la ba-
 taille de Tananarive le 30 Septembre 1895 en vue d'établir un Pro-
 tectorat "réel", entériné par le Traité du 1er Octobre 1895, signé
 par le Général Duchesne et la Reine Ranaivalona II. Certains "chefs"
 malgaches n'acceptèrent pas la défaite de la reine et fomentèrent
 des troubles dans le Sud et l'Ouest de Tananarive : ce furent les
 révoltes des "Fahavalo" (huitième, ennemis) et des "Menalamba"
 (toques rouges) afin d'éviter d'être "esclaves des Vazaha" (1).
 L'insurrection dirigée contre les Français, les missionnaires et
 leurs amis considérés comme des traîtres, se propageait dans toute
 l'île. Patriotes, nationalistes et traditionnalistes, les insurgés
 voulaient surtout chasser l'envahisseur étranger, abattre la "nou-
 velle religion" et faire rétablir à Madagascar les us et coutumes
 des ancêtres (2).

L'expansionnisme européen aidant, il fallait à tout
 prix que la France réprimât l'insurrection, d'où la déclaration de
 Madagascar "colonie française" par la loi (française) du 6 Août
 1896, et l'envoi du Général Galliéni qui venait de "pacifier" le
 Tonkin. Résident Général, il devait supprimer les foyers de natio-
 nalisme dans le but de "pacifier" l'île. A son arrivée, "la terreur
 courbait tous les dos, cousait toutes les bouches(...) Même quand on

(1)- Proclamation de Rabezavana, chef des armées insurgées du Nord
 et de l'Est, trouvée le 18 Novembre 1896 à Ambohimanga.
Réalités Malgaches, n° 18, mars 1972, art. les Menalamba
 pp. 23-26.

(2)- Réalités Malgaches, Ibid., p. 23 et 25.

les fusillait (les Malgaches), il semblait qu'on tuât des spectres"(1).

La colonisation s'installait sous le signe de la terreur. L'école coloniale qui était imposée aux Malgaches avait le même symbole. On envoyait les enfants à l'école parce qu'on avait peur du "Vazahabe" (Grand Blanc).

A - Objectifs généraux de l'enseignement colonial

1) Propagation de la culture et de la langue française

Galliéni croyant avoir affaire à des "sauvages" fut surtout surpris d'être reçu par des dirigeants locaux et une population déjà instruits. Il ne put s'empêcher de l'avouer lors d'un discours à l'inauguration de la première Ecole Normale officielle, le 22 Avril 1897 : "j'ai trouvé ici, disait-il, une proportion inattendue de Malgaches sachant lire et écrire, et possédant déjà une somme de savoir" (2). Jean Carrot notait aussi que "des progrès ont été effectués avant la colonisation. Des écoles professionnelles et générales étaient déjà construites(...) Ce fut une poussée, une rage d'enseignement comme jamais certes pays barbare n'en avait jamais connu" (3). Mais Galliéni retrouva en même temps le conflit des missionnaires catholiques et protestants. Les premiers "s'efforcèrent de diffuser le français et la religion catholique, et les seconds, de leur côté, essayèrent de diffuser la langue anglaise et la civilisation anglaise" (4).

Il ne pouvait pas laisser l'enseignement entre les mains de tels rivaux n'ayant pour but exclusif, comme il le disait, que "la propagande religieuse" (5); alors il s'efforça de le réorga-

(1)- Ibid., p. 27, J. Carol, chez les Hovas : "On les a appelés rebelles, mais ne s'étant jamais soumis aux français, ils se croyaient en droit de lutter contre eux".

(2),(3)- Cité par RANOVONA (A.) , La Politique de l'enseignement à Madagascar, p. 19.

(4)- Id., Ibid, p. 18.

(5)- Galliéni , "Lettres de Madagascar de 1896 à 1905", extrait.

niser en fixant de nouveaux buts qui dureront pendant la période coloniale et néo-coloniale. C'est la raison pour laquelle nous ne séparerons pas ces deux périodes n'ayant pour Madagascar que le même effet du point de vue éducatif.

Dans un premier temps, "de 1896 à 1899 (...) des contrats sont passés par Mr. André Lebon, ministre des Colonies, avec les Frères de la Doctrine chrétienne et les Soeurs de Saint-Joseph de Cluny; ensuite, le gouvernement créa ou aménagea des écoles pour les congrégations et rémunéra le personnel enseignant. Les Ecoles des Frères de Tananarive reçurent le titre d'écoles municipales qu'elles gardèrent jusqu'en 1902" (1).

De prime abord, il n'y a pas eu de contradiction entre l'esprit des missionnaires et l'esprit colonial car "la colonisation française tire en général argument d'une "mission civilisatrice" des nations européennes pour justifier ses interventions. Ce n'est pas par hasard que Jules Ferry est tour à tour Ministre des Colonies et Ministre de l'Instruction Publique. L'Ecole est, dans l'idéologie de la III^e République, à la fois facteur de progrès moral, et levier social" (2). Les deux forces "civilisatrices" semblent être d'accord pour imposer aux pays conquis le même "modèle étranger". R. Rémond, dans l'Introduction à l'Histoire du XX^e siècle, confirma que "c'est par rapport à l'Europe que les autres peuples ont dû bon gré, mal gré se définir, que ce fut pour l'imiter et se conformer au modèle occidental, ou au contraire combattre et le refuser" (3).

L'utilisation de l'école comme instrument de propagation du modèle culturel européen et comme auxiliaire important de la colonisation spirituelle et matérielle a été préparée de longue date, avant la colonisation de Madagascar elle-même. Outre les missions religieuses, l'Alliance Française fondée le 21 Juillet 1883

(1)-DUGAS (E.), "La liberté de l'enseignement à Madagascar", Questions diplomatiques et coloniales, 1907, p. 77.

(2)- XXX. "L'enseignement à Madagascar", Le Mois en Afrique, n° 52, p. 63.

(3) RANOVONA (A.), La Politique de l'Enseignement à Madagascar, p.40.

pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger, "a fait complètement sien le beau programme que, dès 1885 lui traçait Victor Duruy en disant : "Si l'épée soumet les corps, si la charrue enrichit les peuples, c'est le livre qui conquiert les âmes. Derrière chaque régiment il faut un instituteur, auprès de chaque fort une école pour préparer : à nos négociants des agents qui puissent les aider, à notre administration des interprètes qui servent de lien entre elles et les indigènes, à nos troupes des éclaireurs qui assurent leur marche en pénétrant devant elles dans le pays ennemi(...) Quand les indigènes apprennent notre langue, ce sont nos idées de justice qui entrent peu à peu dans leurs esprits; ce sont des marchés qui s'ouvrent pour notre industrie; c'est la civilisation qui arrive et qui transforme la barbarie " (1).

Galliéni voulait adopter exactement les mêmes démarches. Il l'affirma lors d'une séance solennelle consacrée à Madagascar, organisée par l'Alliance Française le Jeudi 30 Novembre 1900, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, présidée par lui-même. Voici un extrait du Compte-rendu de la séance : "Il fallait montrer à tous ces gens égarés, dit le Général, (...) que la France était bien la maîtresse de l'Ile et qu'elle entendait le rester (...) je prescrivis de donner partout, dans toutes les écoles déjà existantes, une place prépondérante à l'étude de la langue française. La moitié du temps dans les classes, devait être consacrée à cette étude (...) Car il pensait que la langue officielle de l'Ile, ce devait être désormais la langue française, dans laquelle il voyait le moyen le plus puissant d'étendre notre influence dans nos nouvelles colonies et d'assurer la pacification d'une manière définitive. Tout indigène qui parle français ne doit-il pas devenir, par ce fait même, non seulement un sujet fidèle, mais encore un collaborateur intéressé à notre oeuvre de civilisation et de colonisation ?" (2). La colonie avait besoin "de contremaîtres, d'ouvriers habiles, de mécaniciens, de menuisiers,

(1)- FROIDEVAUX, Op. cit., p. 200.

(2)- GAUTIER (E.F.) - "L'oeuvre scolaire à Madagascar", Revue de Madagascar, Janvier 1900 , p. 28.

de potiers, de briquetiers, de tisserands, d'agriculteurs, de commis. C'est pourquoi l'enseignement, à Madagascar, a été dirigé franchement dans cette voie" (1).

En effet, voulant mettre en avant-garde la culture française, Galliéni luttait farouchement contre l'héritage culturel anglophile et malgache en critiquant l'enseignement existant et en durcissant les principes culturels français "pour mieux briser le système en place. Le terme d'impérialisme culturel français n'est nulle part mieux employé qu'à Madagascar : l'existence d'une culture malgache est totalement niée, on prédit à brève échéance la disparition de la langue" (2). Par circulaires du 8 Novembre et 11 Novembre 1896, le Général commença par réglementer et imposer l'enseignement du français dans toutes les écoles de Madagascar et "l'enseignement de l'anglais disparut de la manière la plus radicale" (3). En même temps, il institua l'école officielle laïque appelée "Ecole Française" par l'Arrêté du 16 Avril 1899 définissant le régime de collaboration entre gouvernement et missions, écoles officielles et écoles privées.

Le gouvernement colonial définit et imposa le programme dans toutes les écoles à l'exception de l'enseignement religieux pour les missionnaires.

2) La préparation des "auxiliaires" de la colonisation, dénommés "élites"

Un arrêté du gouvernement général en date du 17 Juin 1903 (J.O. de Madagascar et Dépendances, Juin 1903), réorganisant le Service de l'Enseignement des Indigènes de Madagascar, nota dans

(1)- Id. ibid., p. 29.

(2)- XXX, "L'Enseignement à Madagascar", op. cit., p. 63.

(3)- BIANQUIS (J.), "L'Enseignement de la langue française à Madagascar", Revue de Madagascar, avril 1905, p. 315.

son préambule la "nécessité d'amener de plus en plus les écoles de l'enseignement privé à appliquer des programmes élaborés dans l'intérêt général de la colonie et en vue de sa mise en valeur effective et de son développement économique". L'article 6 du même arrêté stipula que le but (de l'enseignement) était :

- 1^o - "de développer chez les jeunes Malgaches les sentiments de fidélité envers la France et de les initier à nos idées et à nos coutumes" (...)
- 2^o - "de donner à l'enseignement des indigènes un caractère industriel, agricole et commercial, de manière à pouvoir, d'une part, procurer aux colons et aux divers services publics de la colonie des collaborateurs et agents instruits et exercés; de l'autre, fournir aux élèves les moyens d'apprendre un métier destiné à leur assurer des moyens d'existence et à augmenter ainsi leur bien-être matériel" (1).

Dans ces conditions, "les missions concourent (fatallement) avec l'enseignement officiel, au but patriotique et économique que la France s'est fixé en s'établissant à Madagascar" (2).

Pour donner un coup fatal aux Anglais, Galliéni fit venir à Madagascar des protestants français pour qui le devoir n'était pas de remplacer les Anglais et les Norvégiens, mais essayer de montrer aux Malgaches que le protestantisme n'était pas exclusivement anglo-saxon et "qu'ils (les Malgaches) pouvaient rester bons protestants et devenir de bons sujets de la France" (3).

3) Laïcisation des écoles et lutte contre les missionnaires

Vers la fin de l'année 1903, les contrats avec les

-
- (1)- "Les débouchés dans la colonie pour ces jeunes indigènes sont assurés. Ils trouvent aisément du travail chez les entrepreneurs civils" (X., "L'Enseignement Indigène à Madagascar", La quinzaine coloniale, 1912, p. 476).
 - (2)- FROIDEVAUX, "Les Colonies Françaises, l'oeuvre scolaire de la France dans nos colonies", op. cit., p. 152.
 - (3)- BIANQUIS (J.), L'oeuvre des missions protestantes à Madagascar, op. cit., p. 31.

missionnaires étaient résiliés. Galliéni lui-même précisa que "le contrat avec les Frères a été dénoncé en vertu des instructions très précises du ministre qui (lui) a prescrit à (lui) comme à tous les autres gouverneurs, de laïciser toutes les écoles(..)" (1). Il précisa en plus "avec quelle vigueur" (2) il a réagi "contre l'influence anglaise, en ne cessant par tous les moyens possibles de seconder la mission catholique : subventions, dons d'argent et de terrains, conseils aux Malgaches, etc ..." (3), tout en se gardant de soutenir la propagande religieuse de cette mission. Le gouvernement supprima les subventions et les écoles missionnaires étaient abandonnées à leurs propres ressources.

Cette période correspondait avec la promulgation, en France, de la loi du 7 Juillet 1904 qui, dans son article premier, interdisait aux congrégations, en France, "l'enseignement de tout ordre et de toute nature". Par la suite, par la loi du 9 Décembre 1905, article 2, "la République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte", exprimant ainsi la séparation de l'Eglise et de l'Etat.

La loi (française) du 30 Octobre 1886 donnant application des lois françaises aux colonies, Galliéni ne pouvait que s'inspirer des législations métropolitaines mais il semblait qu'il pouvait prendre des décisions locales.

Par un arrêté du 25 Janvier 1904, il donna l'ordre: "toute école primaire doit être dirigée par un instituteur indigène breveté enseignant le français et comprendre un jardin d'essais avec un enseignement agricole élémentaire; elle ne peut garder ses élèves que jusqu'à 13 ans".

Les objectifs scolaires de Galliéni étaient incontestablement précis et très intéressés. Pour lui, la réussite coloniale et l'oeuvre de "pacification" primaient par rapport à l'évo-

(1), (2), (3) - Galliéni, Lettres de Madagascar., p. 125.
(Lettres de Tananarive du 26 Décembre 1903).

lution sociale des autochtones qui se ferait dans le cadre colonial. Il écrivait dans l'une de ses "Lettres de Tananarive", à Grandidier: " je n'ai jamais perdu de vue le programme que je m'étais tracé : faire de notre colonie une terre vraiment française et pouvant être utilisée dans l'intérêt de notre commerce, de notre industrie, de nos compatriotes (...)" (1). Il faisait même appel aux Malgaches pour l'aider "dans l'oeuvre de civilisation et de colonisation" (2), qu'il entreprenait à Madagascar, et tentait de leur expliquer que si de nombreuses écoles ont été ouvertes, c'est pour que les enfants "y trouvent largement l'instruction qui leur est nécessaire pour devenir de bons sujets de la France et gagner honorablement leur existence (...)" (3).

Imposer les usages, les lois et "surtout la langue" (4) de la France, "développer chez les jeunes Malagasy, le sentiment de fidélité envers la France, et les initier (aux) idées et coutumes" (5) étaient les multiples buts de Galliéni.

Une telle politique de "civilisation" et d'assimilation de la langue et de la culture a déjà été exprimée par le Maréchal Bugeaud : "Nous avons, écrivait-il, fait sentir notre force et notre puissance aux tribus (...) ainsi que nous pouvons espérer de leur faire supporter d'abord notre domination, de les y accoutumer plus tard à la langue, de les y accoutumer avec nous, de manière à ne former qu'un seul et même peuple sous le gouvernement paternel du roi des Français " (6).

L'enseignement chez Galliéni, renfermait un objectif fondamental qui était la colonisation à outrance, culturelle et économique, avec ce que le mot "colonisation", assimilé souvent à "civilisation", comportait comme idée d'exploitation de la terre et

(1)- Lettre du 1er Janvier 1904, cf. circulaire du 11-12-1897.

(2)- DESCHAMPS (H.) , Galliéni pacificateur , discours, p. 69.

(3)- Id., p. 270.

(4)- Extrait du rapport du 11 Novembre 1899, Galliéni.

(5)- Extrait du J.O. du 25/1/1904, Chap. 1, Titre II, Galliéni.

(6)- Circulaire du 17/09/1844, Algérie, cité par DESCHAMPS (H.) dans Méthodes et Doctrines Coloniales de la France , p. 102.

de l'indigène. Ce double caractère culturel et économique conférait donc à cet enseignement un attribut politique qui était celui de la domination par la langue et la culture, et une valeur pratique qui était celle de l'apprentissage contrôlé et organisé. Tout en voulant faire des Malgaches des sujets utiles à la colonisation, Galliéni ne voulait pas non plus qu'ils aient été virtuoses de la technique et des sciences. Il voulait les "attacher (...) au sol, en faire des paysans conscients au lieu de les déraciner" (1).

Comment était organisé cet enseignement pour parvenir à cet équilibre ?

4) Organisation de l'enseignement chez Galliéni

La laïcisation de l'enseignement entrepris par Galliéni dès 1896 prenait de plus en plus de l'allure en respectant un souci majeur : organiser la colonisation sur la base d'une éducation pratique des autochtones. Ecoles et ateliers allaient de pair. "On se rappelle, écrivit David-Bernard (E.), que la première école professionnelle fut instaurée grâce à l'utilisation comme professeurs, des ouvriers militaires du corps d'occupation : maréchaux-ferrants, tailleurs, etc ..., et d'autres militaires pourvus de connaissances pratiques de divers métiers, tels que l'horlogerie, la menuiserie, la poterie, etc ..." (2).

A l'Ecole officielle laïque destinée d'abord "à faire pénétrer un esprit national (français) dans le peuple malgache"(3), on devait s'assurer (surtout) que "l'enseignement y est donné avec ces idées pratiques qui doivent servir de base à une oeuvre d'éducation des malgaches" (4) tout en respectant une "stricte neutralité" (5) vis-à-vis des missionnaires et tout en contrôlant

(1)- Galliéni, Rapport d'ensemble sur la pacification, l'organisation et la colonisation à Madagascar (Oct.1896-mars 1899), p.293, cité p. PAYE (L.), Introduction et évolution de l'enseignement moderne au Maroc , p. 148.

(2)- DAVID-BERNARD (E.), La conquête de Madagascar., p. 207.

(3)- BIANQUIS (J.), "L'Enseignement de la langue française à Mad", op.cit., p.316.

(4),(5)- YOU (A.), "Les principes de l'enseignement indigène à Madagascar"., L'Afrique Française, p. 539.

ceux-ci. Etait-ce sans doute en ayant les missionnaires en arrière-pensée que le Général Galliéni déclarait dans un circulaire du 11 Décembre 1897 : "Il est nécessaire de combattre les dispositions contraires au but que la France se proposait, et de favoriser la colonisation" (1).

On connaît le mécontentement des missionnaires qui perdaient progressivement le monopole de l'enseignement à Madagascar. Les missionnaires catholiques croyaient prendre la relève des protestants en profitant de la colonisation, mais avec la résiliation des contrats, ils se sont retrouvés dans les mêmes difficultés pratiques que les protestants déshérités et visiblement désavantagés.

Le gouvernement colonial n'avait pas seulement à lutter contre les missionnaires mais aussi contre la réaction nationaliste. Le Général l'exprimait ainsi dans un circulaire en 1898 : "l'idée de colonisation qui doit primer à Madagascar pourrait être retardée si nous ne nous opposons par tous les moyens en notre pouvoir à ce mouvement qui pousse les nouveaux sujets à désertter les champs et les ateliers".

Nous disons bien qu'il s'agit ici de réaction nationaliste car fuir l'influence scolaire et l'éducation manuelle, c'est en même temps fuir un état de colonisation et d'esclavage, fuir enfin la soumission à l'étranger "vazaha". Cette fuite se traduit bien souvent par le refus de s'inscrire à l'école et par l'émigration vers des zones sans écoles.

Mais la force coloniale, ayant foi à son action, réalisera inexorablement son but. Il est précisé par un circulaire du Général Galliéni datant de 1899 : "il m'a paru indispensable d'orienter l'éducation du peuple malgache dans un sens pratique, vers l'agriculture et l'industrie et cela moins pour éviter l'en-

(1)- Galliéni : Documents "Cabinet Civil", Archives Nationales, Tananarive.

combement des carrières libérales que pour permettre aux indigènes d'être dans un avenir prochain des auxiliaires précieux dans l'oeuvre de colonisation entreprise par la France à Madagascar". L'éducation des Malgaches est à la remorque des forces coloniales : "plus tard, souligne le même circulaire, nous pourrons envisager l'éventualité d'une nouvelle transformation du peuple malgache qui sera alors appelé à s'élever dans la pratique des métiers proprement dite à celle des arts et à celle des sciences. Cette évolution dernière, si lointaine qu'en soit l'échéance est à souhaiter".

L'obligation scolaire devenait effective dans les limites des places disponibles dans les écoles. Depuis l'obligation scolaire en 1880, précisée dans le Code des 305 articles (1), tout parent n'envoyant pas ses enfants à l'école du village avait une amende à payer. La même loi était appliquée par Galliéni doublée de l'application de la loi métropolitaine sur l'obligation scolaire de 1882 (loi du 29 Mars, article quatre) qui limita la fréquentation scolaire de six à treize ans et institua le Certificat d'Etudes Primaires (article six).

Galliéni précisa ces lois par l'arrêté du 17 Juin 1903, réorganisant le Service de l'Enseignement des Indigènes à Madagascar et stipulant dans son article 2 que "l'instruction est obligatoire pour les enfants de 8 à 13 ans dans les faritany où existe une école officielle(...)"

Si l'enfant, en France, commençait ses études à six ans, à Madagascar, il les commençait à huit ans. Son éducation de base s'arrêtait pourtant à treize ans (2). Le choix de l'âge de huit ans venait d'abord du peu d'établissements scolaires implantés et de l'éloignement des villages obligés à fréquenter l'école. Certains enfants faisaient huit à quinze kilomètres de trajet pour arriver à l'école la plus proche. Il fallait être assez âgé pour parcourir une telle distance à pied, à travers forêts et rivières

(1)- Code malgache.

(2)- La loi française du 22 Février 1851 fixe à douze ans l'âge minimum de travail.

et par les intempéries. Ensuite, limiter la durée de l'obligation scolaire à cinq ans permettait d'éliminer facilement les triplants et on obtenait ainsi une meilleure sélection. La limitation de la fréquentation scolaire à treize ans permettait alors au gouvernement de se débarrasser des vieux élèves qui traînaient dans les classes pour les envoyer cultiver la terre (1).

Ce type d'éducation de base, dans sa forme et dans son organisation n'était déjà qu'un prétexte. On ne tenait compte que du produit intellectuel que cette structure permettait d'être utilisable, soit par l'administration coloniale, soit dans la vie active, par les colons.

Supprimé en France par la loi du 29 Mars 1882 et par les Instructions Officielles du 9 Août 1903, l'enseignement professionnel colonial était introduit à Madagascar "à tous les degrés"(2) par l'arrêté du 17 Juin 1903. Il y sera gardé pendant au moins vingt cinq ans. Le même arrêté, article 6, organisait cet enseignement en trois degrés : "les écoles supérieures, les écoles régionales d'apprentissage et les écoles primaires rurales". Galliéni faisait ainsi un retour sur le Décret (français) du 15 Septembre 1793, instituant trois degrés progressifs à l'instruction : "le premier pour les connaissances indispensables aux artistes et aux ouvriers de tous les genres; le second, pour les connaissances ultérieures, nécessaires à ceux qui se destinent aux autres professions de la société; et le troisième pour les objets d'instructions dont l'étude difficile n'est pas à la portée de tous les hommes".

L'enseignement "colonial" malgache gardait ainsi une certaine spécificité, une certaine "adaptation" dira DESCHAMPS (H.) qui résuma comme suit l'organisation et le programme du premier et du second degré : "Les Malgaches débutent dans les écoles du premier degré (pas d'écoles maternelles et infantiles), écoles primaires

(1)-M. DUGAS, "La liberté de l'Enseignement à Madagascar" Questions diplomatiques et coloniales, 1907, p. 79.

(2)- BOUCHE (D.), L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920, p. 499.

dont les programmes sont adaptés au pays et où l'on utilise, au moins dans les premiers temps, le dialecte local pour l'acquisition du français. Un jardin scolaire à la campagne, un atelier dans les villes sont attenantes à l'école. Dans les écoles des filles on complète l'enseignement par la couture et les principes de ménage et d'hygiène. Le certificat d'études est le couronnement final (...). On passa par concours aux écoles du deuxième degré, installées dans divers villes et qui comportent trois sections : générale, agricole, industrielle" (1).

Ces écoles de deuxième degré, appelées aussi "Ecole(s) Régionale(s) d'apprentissage industriel et agricole" (2), étaient conçues pour "former des cultivateurs et des ouvriers exercés" (3). Elles n'étaient comme certains l'affirment ni "des établissements d'enseignement secondaire" (4) ni des "écoles primaires supérieures" comme il en existait en France en 1886 mais elles s'apparentaient plutôt aux "écoles manuelles d'apprentissage" et aux "classes d'adultes et d'apprentis" de 1887 (Décret du 18 Janvier, art. 55 et 100) où n'étaient admis que des enfants ayant obtenus leur C.E.P.E. (5) et âgés au moins de treize ans. De même, dans les "écoles Régionales" n'étaient admis que des candidats ayant leur C.E.P.E. et âgés de quinze à dix neuf ans (6). La durée des études y était de trois ans et il pouvait y être annexée une section normale "pour la formation des instituteurs indigènes" préparant au Certificat d'Aptitude Elémentaire connu jusqu'à maintenant sous le sigle de C.A.E. Dans les autres sections, générale, agricole, industrielle, le diplôme requis était le Certificat d'Etudes du Second Degré ou C.E.S.D. avec lequel on pouvait devenir instituteur, "chef de canton" ou agent de l'administration coloniale. On pouvait devenir aussi contremaître d'agriculture, d'élevage, ou d'atelier scolaire, etc...

(1)- DESCHAMPS (H.)- Madagascar, "L'enseignement", p. 137.

(2),(3)- Arrêté du 17 Juin 1903, Tananarive, art. 13.

(4)- cf. PHILIPPE (J.): L'Enseignement primaire public à Madagascar (1960-1972): l'école de promotion collective, p. 4.

(5)- C.E.P.E. : Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires.

(6)- Arrêté du 17 Juin 1903 : art. 21.

L'École Régionale était en même temps une école de formation professionnelle et une école de préparation au troisième degré. C'était un palier de sélection en vue de la préparation de "l'élite". L'examen du CESD était rude. En 1942, sur plus de mille candidats, trois cents seulement étaient admis : il fallait bien connaître le français (1).

Le C.E.S.D. permettait d'accéder par concours à l'école du troisième degré ou était dispensée une "culture supérieure" réservée seulement à "l'élite". L'École, unique pour tout Madagascar était installée à Tananarive et s'appelait : "Ecole Le Myre de Vilers" (2). Elle était une véritable pépinière de fonctionnaires et comportait plusieurs sections dont la section normale préparant des instituteurs, la section administrative, la section des travaux publics et la section médicale préparant l'École de Médecine qui n'était pas une faculté mais préparait des médecins de l'Assistance Médicale. A côté de cette école existaient d'autres écoles spécialisées : l'École Vétérinaire, l'École Industrielle, les Ecoles Agricoles, les fermes scolaires, l'École de Beaux-Arts et l'Atelier d'Art Appliqué.

Nous voyons nettement ici comment les structures scolaires étaient organisées d'une manière précise pour répondre à des besoins clairs de la colonisation. La très forte sélection et la formation d'élites n'étaient destinées qu'à pourvoir la colonie d'éléments purs et dociles. Mais le système avait l'avantage de donner une valeur professionnelle sûre aux diplômés et d'assurer une carrière et une promotion sociale à ceux qui en étaient pourvus.

Un tel échaffaudage n'aurait pas abouti s'il n'était pas solide à la base. Ainsi il était "nécessaire également qu'à la base fussent données d'une manière large et pratique des notions de culture et d'élevage moderne, afin de préparer des jeunes généra-

(1)-«DOLCE (J.), "Ny CESD sy ny mpiadina fahizay", Lakroan'ny Madagasikara, n° 2278, du 4 Avril 1982. Nous parlons du CESD ici pour montrer que dès l'école primaire il faut être fort en français.

(2)- Du nom d'un Résident Général de la France à Madagascar (cf. liste des gouverneurs en annexe).

tions à l'usage des machines, des engrais, du fourrage, des soins au bétail, (...)" (1). Cet enseignement a été surtout donné dans les "écoles primaires rurales" (2) dont le contenu du programme comporte l'étude de la langue malgache, la langue française, la lecture et l'écriture, le calcul et le système métrique, l'histoire élémentaire de la France envisagée surtout dans ses rapports avec Madagascar, la géographie élémentaire de la France et la géographie de Madagascar étudiées sous le rapport des relations commerciales avec le monde, des leçons de choses s'appliquant à l'agriculture et à l'hygiène, le dessin dans ses rapports avec des métiers usuels et les travaux à l'aiguille pour les filles. Afin d'atteindre le but cité plus haut, il a été prévu que "chaque école sera pourvue d'un jardin pour l'enseignement de l'agriculture" (3) et "toutes les fois que cela sera possible, il sera annexé aux écoles primaires un atelier où les élèves commenceront l'apprentissage d'un métier (menuiserie, forge, industrie spéciale à Madagascar)" (4).

Le programme de l'école primaire était divisé en quatre années d'études. La première année était appelée "PREMIERE DIVISION A", la seconde "PREMIERE DIVISION B", la troisième "DEUXIEME DIVISION A", et la quatrième "DEUXIEME DIVISION B". Il n'existait pas encore de COURS MOYEN. La "DEUXIEME DIVISION B" préparait à l'obtention du Certificat d'Etude Primaire Élémentaire et à l'entrée dans les Ecoles Régionales pour les garçons et dans les Ecoles Ménagères pour les filles où la "sélection (était) réellement fort sévère" (5). Sur trente à quarante mille élèves sortant du premier degré, un à un virgule trois pour cent seulement franchissaient les portes des Ecoles Régionales (6).

Si en "PREMIERE DIVISION A", l'enseignement était donné en malgache avec étude progressive de la langue française,

(1)- DESCHAMPS (H.), Madagascar, p. 138.

(2),(3),(4)- Arrêté du 17 Juin 1903. Tananarive, art. 45,46,47.

Vers 1899, des écoles primaires rurales à instituteurs indigènes existaient déjà à Boeny (l'école), Mananjary (1), Moramanga (3), Ambatondrazaka (4), Imerina (120), et des ateliers professionnels tenus par des commandants de territoire ou de cercle, à Tsiafahy (38), Arivonimano (20), Anjozorobe (57).

(5),(6)- CHEFFAUD (P.H.), L'Enseignement des Indigènes à Madagascar, p. 9.

à partir de la deuxième année, l'étude du français dominait les autres matières qui étaient données aussi en français sauf la lecture malgache. Les chants et les récitations étaient d'origine française. Les jeux étaient importés de la métropole comme le "Colin-Maillard", "Roméo et Juliette", le "Ballon Prisonnier", la marelle, l'épervier, etc ... A partir de la troisième année, ceux qui étaient surpris à parler malgache devaient être "collés". Un bout de planche ou de bois circulait et servait de repère à celui qui était surpris en train de parler en malgache. Celui qui gardait ce "bâton de malheur" jusqu'à la fin de l'heure subissait la "consigne" (1). On ne sait pas de qui était cette méthode (2), mais, pour être efficace, elle l'était pour obliger les enfants indigènes à s'exercer en français oral. La langue malgache perdait ainsi dans la vie scolaire sa valeur traditionnelle. Elle n'était pas l'objet des études et l'élève désireux de faire carrière dans l'administration coloniale devait plus tard l'abandonner. Il sera fier de parler le français mieux que tout le monde. Le contexte l'y encouragera.

Les manuels scolaires et les méthodes afférentes utilisés par les maîtres étaient les mêmes que ceux utilisés en métropole. Il n'y avait pas de livres écrits en malgache. Pour le jeune Malgache qui avait du mal à assimiler le français, l'usage du "par coeur" était la manière la plus "efficace" pour apprendre les leçons. La pédagogie de Montaigne n'était peut-être pas encore connue à l'époque. Beaucoup d'élèves ou d'élites étaient de véritables "perroquets". Certains étaient juste bons à répéter le traditionnel "oui, missié". L'école primaire offrait le spectacle d'une école dans laquelle les enfants apprenaient le catéchisme colonial.

L'organisation scolaire galliennienne était sans dou-

(1)- Puntition consistant à faire des travaux de jardinage, par exemple.

(2)- La même méthode a été utilisée en France contre les patois. ZIND Pierre signale que "Le dialecte "francien" était "la langue du Roi", la Grande Révolution bourgeoise en fit "la langue de la Nation" et rangea tous les autres parlers historiques dans la rubrique infamante de "patois"... Les patois furent soigneusement pourchassés par les instituteurs au moyen de toutes sortes de brimades ; ridiculisation, sabot pendu au cou, punition pour le dernier détenteur du "signal", délation, etc" (cf. AVANZINI (G.) et Coll., La pédagogie au 20^e siècle, p. 23.)

te spéciale à Madagascar mais elle était inspirée dans son contenu par des programmes scolaires français. Elle était "adaptée" non dans le but de promouvoir le Malgache mais plutôt dans le but de pourvoir aux besoins de la colonisation.

Le programme de l'école du premier degré, programme "d'éducation de base" de l'enfant malgache, était ainsi chargée d'éducation morale, d'enseignement général, d'éducation manuelle et surtout de la notion de "devoirs de reconnaissances et de fidélité envers la France et les Français" (1). Ce programme était vraiment limité aux strictes nécessaires alors que dès 1908, l'enfant européen résident à Madagascar bénéficiait déjà, en plus de l'enseignement primaire, d'un enseignement primaire supérieur préparant au Brevet Élémentaire, équivalent au Cours Complémentaire métropolitain. Ces classes supérieures se trouvaient au Lycée Galliéni pour les garçons et au Lycée Jules Ferry pour les filles. Ces Lycées les préparaient aussi au Baccalauréat (2).

B - Evolution des objectifs du programme colonial

Nous appelons "programme colonial", le programme scolaire qui a été utilisé à l'école primaire officielle indigène pendant la période coloniale, depuis Galliéni, en 1896, jusqu'en 1960.

Nous disons bien "école primaire officielle indigène" car d'après ce que fait remarquer YOU (A.), "l'enseignement était organisé dans des établissements primaires et secondaires pour les Européens, (et), dans les écoles de trois degrés pour les indigènes(...)" (3). Et pourtant, malgré que cette école soit "indigène", le programme scolaire ne différait pas trop de celui de l'école européenne. Une telle méthode aura scandalisé le successeur de Galliéni.

(1)- RENEL (Ch.), Principes de Pédagogie Indigène..., p. 20.

(2)- Ibid., p. 17.

(3)- YOU (A.), "Les Principes de l'enseignement indigène à Madagascar", L'Afrique française, p. 540.

1) AUGAGNEUR : socialisme ou lutte pour les "petits"

L'après Galliéni était marqué par la personnalité d'Augagneur, son successeur de 1905 à 1910. Cet ancien maire de Lyon était un militant socialiste et, contrairement à Galliéni, n'était pas militariste.

En 1905, année d'arrivée d'Augagneur à Madagascar, était constituée, en France, la Section Française de l'Internationale Ouvrière, ou S.F.I.O. dont Jaurès était l'animateur (1). On connaît les idées de celui-ci qui voulait éduquer chez l'enfant à la fois "l'homme, le citoyen et le producteur" (2) en dehors de toute influence religieuse, d'où importance de l'enseignement laïque, dans un esprit de fraternité, tout en veillant sur son insertion sociale et professionnelle.

L'éducation de l'enfant du peuple et surtout de l'ouvrier est une des premières préoccupations de Jaurès et de ses amis socialistes car, comme il disait, "dans les écoles d'aujourd'hui nous entrevoyons la cité de demain : ce sont ces petites mains qui, dans quelques années, cimenteront les pierres, couvriront les toits, ensementeront la terre, feront aller l'aiguille et les métiers, alimenteront les machines" (3).

Socialiste français, Augagneur a dû être influencé par les idées laïques de Jean Jaurès car il voulait, à Madagascar, faire la différence entre les "écoles véritables où les enfants indigènes apprennent le malgache et un peu le français, et les écoles d'église destinées à l'enseignement des chants liturgiques, à qui il faut refuser tout caractère scolaire" (4). Il était aussi l'un des premiers à souligner dans ses discours à Madagascar son désir

(1)- HALEVY (E.), Histoire du Socialisme Européen, p. 263.

(2)- DOMMANGET (M.), Les grands socialistes et l'Education, p. 439.

(3)- Ibid., p. 428.

(4)- YOU (A.), Op. cit., p. 540. Jaurès proposa de "soustraire à l'exploitation les indigènes de Madagascar et d'Algérie, comme les prolétaires de France" (cf. PAILLARD : V. Augagneur: Socialisme et Colonisation, p. 67).

de s'occuper des "madinika" (1), qu'ils soient indigènes ou colons. D'après ses vues, le petit colon et l'indigène avaient une lutte commune contre l'oppression des "grands".

Ce langage n'était pas très bien compris par les colons et il dû adapter ses vues aux "besoins locaux" de la colonie en gardant le système scolaire indigène établi par Galliéni tout en essayant d'y apporter une certaine réadaptation. Il est déconcertant faisait-il remarquer, que les élèves sortis des écoles soient inadaptés à leur milieu d'origine et à la culture française. Il était par conséquent nécessaire pour Augagneur de faire introduire dans le programme scolaire, surtout à la base, des "connaissances élémentaires nécessaires à la population" (2) et pour les classes élevées destinées à former des auxiliaires des services publics et des colons, leur assurer l'utilisation de leurs connaissances en orientant leur formation vers les besoins locaux immédiats.

Il gardait donc le côté pratique du système scolaire galliénien et le renforça. Il faisait introduire en même temps de nouveaux livres scolaires adaptés à l'indigène : "Syllabaire, livre de lecture française, livre de notions usuelles, livre d'arithmétique" (3).

L'Arrêté du 12 Mars 1906 réorganisait entre temps l'Ecole Professionnelle à Tananarive : l'admission était réservée seulement aux indigènes ayant passé les deux dernières années scolaires dans les écoles officielles.

L'Arrêté du 23 Novembre 1906 et le circulaire du 12 Décembre 1906 n'acceptait comme instituteurs dans les écoles officielles que ceux ayant le Brevet Élémentaire pour l'école primaire et ceux ayant le Brevet Supérieur pour l'école primaire supérieure

(1)- "Madinika": "petits", version malgache du sens du mot "prolétaire" (cf. PAILLARD, op. cit., p. 70).

(2)- YOU (A.), op. cit., p. 541.

(3)- Gouvernement Général de Madagascar et Dépendances, Direction de l'Enseignement, l'Enseignement à Madagascar en 1931, p. 13.

et l'Ecole Régionale.

Augagneur a eu tendance à réformer les écoles du troisième degré, plus particulièrement l'école "Le Myre de Vilers", plutôt que l'école primaire indigène. Il a eu pourtant le mérite d'avoir reproché à Galliéni et à Deschamps (H.), ex-Directeur de l'enseignement primaire, d'avoir fait de l'école primaire indigène un "pastiche de l'école primaire en France" (1). Il introduisit les idées socialistes, en particulier l'idée d'émancipation des "petits", mais malgré sa bonne foi, il ne pouvait pas s'empêcher de rester le gouverneur colonial qu'il devait être.

Les gouverneurs qui allaient se succéder après Augagneur ont été davantage portés vers des problèmes économiques, considérant l'enseignement primaire comme un système établi : Picquié (1910-1914), Garbit (1914-1917), Merlin (1917-1918), Schramack (1918-1919), Guyon (1919-1920), le retour de Garbit (1920-1924), jusqu'à Marcel Olivier (1924-1930) qui a essayé de critiquer l'enseignement à Madagascar. La France était occupée par la première guerre mondiale et pendant et après, toutes les activités étaient orientées vers cette guerre et la reconstruction. Elle avait besoin encore plus de ses colonies et réclamaient d'elles des hommes et des vivres. Une nouvelle politique s'annonça vis-à-vis des colonisés : une politique plus souple. Le gouverneur général Olivier écrivant dans "Six ans de politique à Madagascar", en 1931, proposa par exemple "qu'une bonne politique indigène est celle qui, sans rien bousculer, permet l'évolution saine et normale des sociétés indigènes vers une forme de civilisation aussi rapprochée que possible de la civilisation occidentale" (2).

(1)- Cité par Mme ESOAVELOMANDROSO (F.V.) - "Langue, Culture et Colonisation à Madagascar, (...)", OMALY SY ANIO, n° 3-4, p. 106; cf. aussi PAILLARD, op. cit., p. 70.

(2)- Le Gouverneur Olivier est un socialiste, partisan d'Augagneur. On comprend aisément son idéal d'émancipation des peuples colonisés. (cf. OLIVIER (M.), Six ans de politique sociale à Madagascar, p. 237).

2) Les luttes anti-nationalistes comme sources de changement de programme et de politique éducative

Les rébellions ont toujours déconcerté les colonisateurs car elles étaient souvent dirigées par des intellectuels d'obédience protestante ou socialiste : Menalamba, V.V.S., Ralaimongo, MDRM, etc ... L'école en est portée responsable. Déjà à la suite de l'affaire V.V.S., des arrêtés de 1916 ont supprimé le programme d'Histoire "car susceptible de fournir des schémas pour une prise de conscience nationale" (1). Après les autres "affaires", le même scénario s'est répété. Dans tout le corps du programme, on a recherché et supprimé tout ce qui avait trait à la révolution française, aux communes populaires en France. Les manuels scolaires présumés coupables étaient retirés, d'où la fabrication de manuels "adaptés". On ne retrouvait plus dans les manuels que des textes relatant la victoire de la France, jamais ses défaites. Les manuels parlaient rarement de la colonisation sinon en bien. On voyait des titres de leçons comme "les bienfaits de la France". On retrouvait les mêmes idées dans les manuels destinés aux enfants français. Dans un livre de géographie, on lit : "les nations européennes ont soigné (médecins), instruit (écoles) les indigènes" (2).

Pourtant, à cet humanisme européen s'opposait l'acte colonial lui-même, dans tous ses méfaits endurés par les colonisés. L'on peut toujours se demander si les nations européennes les ont "pourvus des idées politiques et sociales" (3) ou si ces idées politiques et sociales existaient déjà chez les Malgaches, mais qu'ils avaient attendu le moment de les exprimer.

L'école était le terrain propice où les colonisateurs luttèrent contre la naissance du nationalisme malgache. Pour ne pas subir les méfaits de la colonisation, les élèves devaient réussir dans les études et se faire les amis des Blancs, devenir leurs col-

(1)- XXX : "L'Enseignement à Madagascar", Le Mois en Afrique, n°52, p.65.

(2), (3)- GOSSOT (H.) et MEJEAN (P.). La vie économique dans le monde, p. 59.

laborateurs. Le tri scolaire était déjà un début de répression. Le système sélectif, dans le contexte colonial, était aussi un moyen efficace pour lutter contre la montée du nationalisme. On ne sélectionnait pas seulement les élèves, mais on sélectionnait aussi les matières et les thèmes du programme.

L'esprit colonial des anciens programmes se retrouvait encore dans l'arrêté du 14 Novembre 1933, "portant réorganisation de l'enseignement des indigènes dans la colonie de Madagascar et Dépendances" (1), modifiant l'arrêté du 17 Janvier 1929 réglementant l'enseignement des Indigènes à Madagascar et précisant lui-même l'arrêté du 19 Février 1916.

Dès les premières circulaires du 5 Octobre et du 11 Novembre 1896, précisées par les arrêtés du 16 Avril 1899 et du 25 Mars 1901, l'enseignement a été orienté dans un sens manifestement pratique, de tendance bilingue mais en donnant une place importante à l'étude du français. La relation formation-emploi a été scrupuleusement coordonnée à la sortie du deuxième et du troisième degré. Les élèves sortis des classes finales avaient sûrement un poste et le système donnait ainsi l'impression de ne pas former de chômeurs. Ceux qui avaient échoué n'avaient pas de raison de "rouspéter" ou d'incriminer le système : ils n'étaient pas méritants. L'école du premier degré, responsable de l'éducation de base, était la pépinière des écoles régionales mais grâce aux ateliers scolaires à section bois, fer, agricole, même si les élèves échouaient, ils avaient l'avantage d'avoir appris un métier manuel. Jusqu'en 1908, le programme scolaire primaire comportait l'enseignement de la langue française et de la langue malgache, la lecture, écriture, système métrique, l'histoire de France et ses rapports avec Madagascar, la géographie de la France et de Madagascar, etc ... Mais à partir de 1908, l'enseignement théorique fut simplifié pour être mieux adapté à la mentalité des Malgaches. Des livres spécialement rédigés pour les écoles indigènes firent leur apparition. L'arrêté

(1)- J.O.M. 1933, p. 933

général du 14 Février 1916 et celui du 5 Février 1921 avaient pour objectifs de développer dans chaque région la formation d'ouvriers et d'utiles auxiliaires pour les colonies car on s'était aperçu que l'offre d'emplois diminuait dans les instances supérieures et que les demandes d'emploi devenaient de plus en plus nombreuses. L'arrêté du 17 Janvier 1929 apporta une nouvelle conception de l'enseignement bilingue, des problèmes de méthodologie de l'enseignement du français ayant surgi : le malgache allait prendre une place beaucoup plus importante quant à l'explication des leçons et même du français. L'ensemble du programme restait pourtant dominé par le côté pratique. En 1931, l'effort d'adaptation au milieu s'accroissait (1). L'âge scolaire était limité de huit à quatorze ans révolus. Les classes pouvaient être interrompues au moment des cultures et des récoltes pour permettre aux enfants de participer aux travaux des champs. Les vacances scolaires coïncidaient justement avec ces périodes. Elles étaient adaptées à chaque région. Le but pratique de l'école prenait tout son sens. Un terrain de culture était mis à la disposition de chaque école pour permettre aux instituteurs de faire des essais de culture et d'introduire ainsi des plantes étrangères et de nouvelles techniques agricoles. Pour les filles, les travaux de couture, de tissage, de tressage, de broderie ou de dentelles étaient dirigés par des maîtresses de couture. Les leçons de morale étaient centrées sur les bonnes relations entre élèves ou entre villageois. L'étude de la géographie partait du village et de ses environnements, puis passait par le canton, le district, le faritany et la province, et Madagascar avec ses relations extérieures, en particulier avec la France. A l'exception de l'étude du français, les autres leçons étaient données en malgache ou plus exactement en dialecte local (2). Cette nouvelle adaptation avait pour but de ne pas "dépaysier" le jeune Malgache.

Le gouverneur général CAYLA (administrateur de Galiléni et réprimeur du mouvement Ralaimongo), remplaçant le G. G.

(1)- Gouvernement Général de Madagascar et Dépendances : l'Enseignement à Madagascar en 1931, p. 20-21.

(2)- Id., p. 26.

Olivier, aura vite fait de tout remettre en ordre par l'arrêté du 14 Octobre 1933. L'article 3 stipula clairement que "les écoles du premier degré visent à amener les élèves à la pratique de la langue française courante, à leur communiquer les notions essentielles de l'enseignement élémentaire, à diriger leur formation morale. Les programmes comprennent également les travaux pratiques(...) Les ateliers scolaires de district visent à préparer des ouvriers non spécialisés pour les travaux les plus usuels". Si, au début, le maître était autorisé à utiliser le dialecte local, progressivement "il substituera la langue française à ce dialecte" (art 12). L'enseignement de la morale comportait entre autres des notions de "politesse, exactitude, ordre, soin, respect de la règle, de la parole donnée, etc (...)" En guise d'instruction civique, il fallait étudier les "devoirs envers l'administration : le fokonolona et ses attributions, l'état civil, l'impôt, la déclaration des maladies contagieuses, police des villages, les représentants de l'autorité, la reconnaissance des Malgaches envers la France. On voit combien ces programmes étaient "adaptés" aux objectifs coloniaux. L'étude de la langue française reprenait sa place d'antan (1) tandis que l'étude du malgache était limitée à la lecture et aux structures grammaticales (2). Les "connaissances usuelles et physiques" se rapportaient aux objets courants : sel, sucre, savon, papier, étoffe, alcool, ... et aux maladies courantes : paludisme, peste, variole, rage, ... La géographie était limitée à celle de Madagascar. Suivaient les dessins, chants, éducation physique et travaux pratiques.

Pour les Français locaux, l'enseignement restait responsable car comme l'a prédit BIANQUIS (J.), dès 1905, "(...) ce qui pénétrera inévitablement dans l'âme malgache, c'est l'âme même de la France, fille de la révolution, faite, non pas seulement de neutralité religieuse, mais de large humanitarisme, d'aspiration vers la cité de justice et de solidarité universelle (...) Sous l'influence de cet esprit, nos sujets se sentiront devenir des hommes et as-

(1)- Horaires : 13h 15mn en Première A, 12h 50mn en P.B, 11h 00 en Deuxième A - B, sur un total de 27h 30 par semaine.

(2)- Horaires : 1h 15mn en Deuxième A - B.

pireront à leurs droits civiques" (1), d'où la suppression de l'histoire et la rédaction de manuels "adaptés".

Comme il est dit ici, l'infantilisation des peuples colonisés a été aussi l'une des justifications de la colonisation dans laquelle participaient activement les missions dans "leurs oeuvres de bienfaisance". Le Pasteur Bianquis trouva que "Madagascar renferme encore de nombreuses races indigènes encore sauvages, vivant à l'état nomade, incapables de l'effort intellectuel que représente l'acquisition d'une langue aussi difficile (...) que le français" (2). Or, la résistance malgache à la pénétration européenne (missionnaires, colons) avait ses bastions dans ces milieux dits "sauvages" (révoltes des Menalamba, fahavalo, dahalo, etc ...)

La deuxième guerre mondiale (1939-1945) a apporté des éléments nouveaux dans les pays colonisés qui ont participé à la guerre sous forme de ravitaillement, envois d'hommes et autres : le prix de la liberté et de l'indépendance nationale et la possibilité de s'auto-gérer.

Le Général De Gaulle, à la conférence de Brazzaville en 1944 a promis de mener les pays colonisés à gérer "leurs propres affaires" (3). Du moins dans les colonies, on avait cru comprendre la déclaration du Général dans ce sens, tellement, on attendait depuis longtemps cet événement.

Peu avant la fin de la guerre, la Constitution française de 1944 déclarait dans son préambule : "La France entend conduire les peuples dont elle a pris la charge à la liberté de s'administrer eux-mêmes et de gérer démocratiquement leurs intérêts" (4). Par la suite, Madagascar a été dotée d'une Assemblée Représentative à Tananarive et d'une Assemblée Provinciale par décrets datés du 25

(1),(2)- BIANQUIS (J.), "L'Enseignement de la langue française à Madagascar", Revue de Madagascar, 1905, p. 320.

(3) - Cité par RABEARIMANANA (L.): la presse d'opinion à Madagascar, p. 95.

(4) - THIERRY (S.), Madagascar, p. 162.

Octobre 1946 du Ministre de la France d'Outre-mer, Marius Motet, socialiste. L'Indépendance n'était pas encore acquise. Dans les colonies, les forces de droite, représentées par les colons et certains nationaux appartenant aux associations franco-malgaches la refusaient. La situation a donné immédiatement naissance à la révolte du 29 Mars 1947 (1). Le M.D.R.M. (2) était présumé coupable. La répression a été sévère. Elle l'a été surtout vis-à-vis de la masse populaire dite "sauvage" et ignorante de la politique mais qui a donné son sang pour sauver la patrie de l'état colonial. "Toute l'Ile civilisée est restée calme" disait M. le Conseiller d'Etat Marcel de Coppet, Haut Commissaire de France, Gouverneur Général de Madagascar et Dépendances, lors de son discours d'ouverture à la Foire-Exposition du Progrès Franco-Malgache, à Tananarive, le 4 Octobre 1947. "Au contraire, continua-t-il, c'est au coeur de la forêt, dans les régions où les facteurs géographiques empêchaient l'influence française de se faire sentir, que les superstitions, la sorcellerie, les serments rituels, ont pu provoquer ce réveil de la barbarie" (3). Le gouverneur appelait ici "barbarie" la révolte. Pourtant, en 1789, elle s'appelait "révolution" et constituait un progrès. Il précisait que "parmi les exécutants, des individus fanatisés, appartenaient à des tribus encore primitives, dont Galliéni avait déjà pu mesurer la xénophobie" (4). Et pourtant, disait-il encore, "Nous sommes venus à Madagascar avec notre humanisme, notre culture, nos techniques(...) Nous avons introduit les libertés individuelles, les droits politiques (...) notre idéal démocratique (...) Mais (et justement) le développement, aussi rapide que possible, d'un peuple mineur n'est-il pas la justification dernière de toute entreprise coloniale ?"

Par conséquent "notre action civilisatrice doit désormais atteindre tous les habitants de Madagascar (...) en luttant contre l'isolement(...)" disait-il toujours dans un ton d'encouragement.

(1)- Les circonstances de cette révolte seront développées ultérieurement, cf. IVème P, Ch. I, A. 1).

(2)- Mouvement Démocratique pour la Rénovation de Madagascar.

(3), (4)- DE COPPET, discours, Bulletin Officiel de l'enseignement, p. 57-58.

Du côté malgache, la perception de la colonisation n'était pas la même. "L'humanisme" européen se traduisait par "le dédain du colonisé". Les fastes coloniales s'opposaient à la misère des Malgaches. De la "culture", les Malgaches "civilisés" avaient perdu la leur et ils n'étaient ni malgaches ni français parce que les Français les refusaient dans leurs cercles et ils dédaignaient leurs compatriotes. De la "technique", les Malgaches ne savaient ni fabriquer un outil métallique, ni organiser un travail agricole ou industriel à leurs profits. Les "libertés individuelles" et les "droits politiques" s'appelaient le SMOTIG, l'Indigénat ou les C.A.R. et C.R.A.M. (1). "L'idéal démocratique", la colonisation et le "développement" étaient sources de régression puisque les richesses du pays étaient expatriées à leur insu. Dans l'esprit du colonisé, si le civilisateur cherchait à "l'atteindre", c'était pour mieux l'asservir. La pédagogie coloniale n'a-t-elle pas été ajustée dans ce but ? Frustré dans sa culture, réprimé dans ses actes, le primitif fuyait le civilisé.

Après cette sanglante répression, les Malgaches avaient compris : ils avaient perdu toute chance de récupérer leur pays par la force. Le "calme" était revenu et comme le disait si bien Coppet dans son discours déjà cité : "La France demeure".

3) Les grandes réformes à la veille de l'Indépendance

L'enseignement se réorganisait et l'on en est arrivé à cette fameuse réforme de 1951.

La revue "Afrique Contemporaine" écrivait que "jusqu'en 1951, La Grande Ile (Madagascar) connut la croissance parallèle-

(1)- C.A.R.: Collectivités Autochtones Rurales, créées par l'arrêté du 7 Juin 1950, utilisant le fokonolona comme main d'oeuvre.

- C.R.A.M.: Collectivités Autochtones Rurales Modernisés (Oct. 1951) utilisant des prêts du FIDES, main d'oeuvre fokonolona.

le d'un enseignement primaire de type métropolitain et d'un enseignement malgache. La réforme de 1951 a institué une école primaire unique, avec pour objectif le niveau d'enseignement métropolitain du même degré"(1), comme pour Mme GOGUEL (A.M.), "jusqu'en 1951, Madagascar a connu, sous le régime colonial, un double réseau scolaire : celui des écoles indigènes, où la langue malgache était utilisée au niveau primaire(...) et celui de l'enseignement français, réservé aux Français et au petit nombre de citoyens français d'origine malgache(...)" (2). D'après elle, la réforme de 1951 a aboli "les deux réseaux et (a aligné) pratiquement l'école primaire malgache sur les normes françaises(...)" (3). Or, BOULADE (G.) a souligné que l'arrêté du 12 Novembre 1951 a recommandé que "le jeune Malgache doit acquérir dans sa langue maternelle ses premières connaissances, puis, tout en recevant une culture de plus en plus française, il doit continuer à se perfectionner dans la connaissance du malgache, qui reste pour lui un objet d'étude" (4).

En effet, comme nous l'avons déjà dit plusieurs fois, si l'instituteur était autorisé à utiliser la langue malgache dans un premier temps, il devait immédiatement la remplacer par la langue française dès que les enfants avaient acquis les vocabulaires de base. L'ensemble de l'enseignement était donné en français tandis que le malgache était étudié comme "langue étrangère", le français devenant la langue d'enseignement et devant être utilisé comme la langue véhiculaire dans toutes les relations sociales administratives et scolaires. Nous avons dit aussi que le contenu du programme scolaire était "adapté" aux besoins de la colonisation. Si pour certains, cet enseignement était "malgache" puisque le programme utilisé n'était pas exactement le même que celui de l'école métropolitaine, pour l'enfant malgache qui fréquentait les écoles indigènes, cet enseignement donné en français, d'origine française, inspiré des programmes français, utilisant des manuels rédigés

(1)- Afrique contemporaine, n° 11, Janvier-Février 1964, p. 19.

(2)- GOGUEL (A.M.), "Madagascar une réforme des objectifs et des méthodes à l'école primaire", in Education et Relations, p. 95.

(3)- Id., p. 95.

(4)- BOULADE (G.), "Quelques aspects de l'Enseignement à Madagascar", FOI et EDUCATION, n° 30, 1955, p. 45.

en français, parlant de la France ou parlant des "Joies et Travaux de l'île Heureuse" alors que sévissait la misère, était loin de l'être. "Les livres l'entretiennent d'un univers qui ne rappelle en rien le sien, le petit garçon s'appelle Toto et la petite fille Marie; et les soirs d'hiver, Marie et Toto, rentrant chez eux par des chemins couverts de neige, s'arrêtent devant le marchand de marrons" (1), écrivait Memmi. Il est à se demander si un tel enseignement peut être appelé un enseignement spécial. "Il est assez cocasse ajouta Boulade, d'entendre un grand gaillard lire avec application l'histoire de "Toto" sur un livre de lecture fait pour des petits français" (2). Même pour la lecture malgache, les élèves lisaient "Ilay dia Mahazendana vitan'i Lala" ("Le merveilleux voyage de Lala") où sont racontées les péripéties d'un voyage imaginaire fait par Lala, jeune Malgache fictif, à travers la France. Il y découvrait un pays magnifique, des gens admirables, etc ... L'ouvrage avait pour but essentiel de faire aimer la France. Il a eu beaucoup de succès. Il a été lu encore au Cours Moyen en 1959 et il a été intéressant de le lire parce que, en même temps que Lala, on y découvrait un pays différent de Madagascar. Cette lecture s'inscrivait dans la lignée pédagogique de l'ouverture à l'extérieur, mais cette ouverture s'arrêtait le plus souvent à la France. Le livre de lecture "Joies et Travaux de l'île Heureuse" qui avait sa version malgache, "Eto Madagasikara Nosy Malalantsika", et qui a été lue au Cours Élémentaire faisait découvrir Madagascar mais par rapport au "Merveilleux Voyage de Lala", il ne pouvait que faire sentir l'état arriéré des Malgaches, créant ainsi un complexe d'infériorité vis à vis des Français.

La réforme fondamentale apportée par l'arrêté n° 327-E/CG. du 12 Novembre 1951, portant réorganisation de l'enseignement public à Madagascar, a été, en ce qui concerne l'enseignement primaire, la répartition du programme en trois cours : le Cours Préparatoire, le Cours Élémentaire et le Cours Moyen. Chaque cours du-

(1)- MEMMI (A.), Portrait du colonisé, p. 134.

(2)- BOULADE (G.), Op. cit., p. 44.

rait deux ans : une première année et une deuxième année (article 5). A l'école "métropolitaine", le cours préparatoire ne durait qu'un an. La Première Année de Cours Préparatoire chez les Malgaches était sans doute nécessaire afin de permettre à ceux-ci le temps d'apprendre les premiers rudiments du malgache qui devait servir plus tard à l'acquisition du français. On avait remarqué que les élèves sachant lire et écrire d'abord en malgache avaient par la suite une meilleure acquisition du français.

Malgré la mise en place de "l'Ecole Unique" (1) à trois cours, l'arrêté a gardé (article 3), les deux types d'écoles parallèles : l'école de type "métropolitain" destinée aux Européens et aux enfants malgaches connaissant dès leur jeune âge la langue française (article 4) - on comprend pourquoi certaines familles malgaches évoluées initiaient leurs enfants en bas âge à parler en français afin de pouvoir accéder à cette école - et l'école de type "malgache" destinée aux autochtones. Les examens d'entrée en classe de sixième des Lycées et Collèges et ceux du Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires étaient communs aux deux institutions. On comprend aisément que ces examens étaient donnés en Français. La connaissance du français était, pour les enfants issus des deux types d'écoles, plus importante que la connaissance du malgache.

L'arrêté a maintenu la scolarité de six à quatorze ans comme en 1933 (article 6). Les horaires et programmes de l'école "métropolitaine" étaient exactement les mêmes que les programmes métropolitains (article 8). Ceux de l'école malgache étaient du ressort du Directeur de l'enseignement qui devait préciser les "conditions d'utilisation de la langue ou des dialectes malgaches comme langues véhiculaires de l'enseignement en vue de faciliter la préparation des examens communs aux deux types d'écoles" (article 9).

"La réforme de l'enseignement de 1951, écrivait BOULADE (G.), a aussi pour objectif essentiel de porter l'enseigne-

(1)- BOULADE (G.), Op. cit, p. 49.

ment malgache au niveau de l'enseignement européen, à tous les degrés (le programme en sera donc inspiré) et en particulier dans l'enseignement professionnel et technique" (1).

Développer l'enseignement des ateliers de districts, créer dans chacune des cinq provinces, un centre d'apprentissage et une école ménagère, former des maîtres d'enseignement technique, étaient entre autres les multiples objectifs de la réforme.

"L'alignement" de l'école "malgache" à l'école "métropolitaine" était sans doute pour beaucoup "une conquête importante"(2), mais les deux réseaux étaient maintenus. Les élèves du C.E.2 devaient préparer le concours d'entrée au Cours Moyen 1ère année, premier palier de sélection. Un certain effort a été fait pour "malgachiser" l'enseignement mais n'était-ce pas dans le but de respecter une certaine politique commencée depuis Galliéni qui avait prescrit : "même si l'on ne tient pas à la développer, la langue malgache fournit un moyen pour agir efficacement sur la masse des indigènes(...)"(3). En effet, à l'école primaire, le malgache était très utile pour apprendre le mécanisme de la lecture, du calcul et de la langue française. Il était donc politiquement et pédagogiquement profitable et rentable. Malgré cette bonne volonté, l'horaire réservé à l'enseignement du malgache était très réduit. Sur vingt-sept heures trente par semaine, une heure trente seulement était réservée pour le dispenser (lectures et grammaire comprises) au Cours Élémentaires et deux heures au Cours Moyen. Par contre l'étude du français occupait huit heures quarante cinq minutes au Cours Préparatoire, sept heures quarante cinq minutes au Cours Élémentaire et six heures quarante cinq minutes au Cours Moyen. Les autres leçons, calcul, leçons de choses, histoire, géographie, etc ... "sont enseignées en français" (4) affirmait

(1)- GOGUEL (A.M.), Op. cit., loc. cit.

D'après ZIND (P.), l'École Unique en France a été réclamée par le Front Populaire depuis la 1ère guerre mondiale et réalisée la IV^{ème} République. (cf. AVANZINI (G.) et Coll., La Pédagogie au 20^{ème} siècle, p. 27-39).

(2)- GOGUEL (A.M.), "Madagascar, une réforme des objectifs" op.cit., p.95.

(3)- Galliéni, circulaire du 25 Mars 1901.

(4)- PHILIPPE (J.) Le Français langue étrangère à Madagascar, p. 9.

Philippe Jean. Cet enseignement aussi était encore bien loin d'être malgache. Par ailleurs "alignement à l'école métropolitaine" et "malgachisation" avaient un aspect contradictoire.

La réforme de 1951 a donné suite au programme scolaire de Mai 1955 (1), qui sera repris en 1960 avec quelques modifications. Nous l'étudierons en abordant l'époque de l'Indépendance mais d'ores et déjà nous pouvons dire que ce programme que l'on appellera "malgache" s'inspirera des instructions officielles françaises de 1887 et de 1929. Il y avait bien une continuation apparente de la colonisation à l'indépendance.

Or, nous avons vu que ce programme primaire a déjà suscité beaucoup de problèmes, en particulier le problème de langues, donc de méthodologie qui, depuis l'époque des missionnaires, a créé des litiges sur le plan du principe.

Avant d'aborder les problèmes posés par l'indépendance, ne vaut-il pas mieux voir comment a évolué ce problème de langues pendant la période coloniale.

4) Evolution du problème des langues

Nous ne voudrions pas recommencer et répéter des travaux qui ont été faits par d'autres chercheurs, en particulier, par Mme F.V. Esoavelomandroso, en ce qui concerne l'étude du bilinguisme à Madagascar (2), mais nous estimons qu'une petite mise au point s'avère nécessaire.

Comme l'a dit CARLE (R.), "l'enseignement à Madagascar pose en permanence le problème de la langue" (3).

-
- (1)- Bulletin L'Ecole Publique de Madagascar, n° 41, Mai 1955
 (2)- Mme ESOAVELOMANDROSO (F.), Langue, Culture et Colonisation à Madagascar, cf. tout le texte.
 (3)- CARLE (R.), La langue malgache et l'enseignement, conférence donnée le 22 Mars 1958 à Tananarive (13 p), polycopie.

Le colonisateur ne peut pas laisser tomber une politique culturelle déjà commencée par les missionnaires : "œuvrer pour la diffusion de leur propre langue" (1) afin de faciliter la "mission civilisatrice" par la domination culturelle.

Malgré la circulaire du 25 Mars 1901, du général Galliéni, où il voulait se "préoccuper de préserver la langue du pays", des arguments en faveur du français ont été nombreux, à savoir, pour le colonisateur, la volonté :

- d'effectuer et de forger progressivement "l'assimilation du pays" (2) ;

- de "diriger l'enseignement d'après les principes qui conviennent les mieux aux intérêts de l'oeuvre de pacification et de colonisation" (3), en consacrant "la moitié du temps à l'enseignement du français" ;

- de "donner à toutes les intelligences (...) le moyen de se développer, de se perfectionner, en quelque sorte de sortir de l'isolement où le maintiendrait l'usage unique d'une langue" (4).

Le Malgache colonisé, partisan de l'étude du français, avait une panoplie d'autres arguments. La vénération et l'affection qu'ont eu les Français en faveur de leur langue ont convaincu les Malgaches cultivés de la souplesse, de la vivacité, de la technicité, de la beauté et de la supériorité de cette langue. Cette langue seule permettait d'acquérir des connaissances nouvelles, de sortir de la "malgachité", de se rehausser, de prouver que l'on est intelligent. Le Malgache qui sait manier le français, comme les Français eux-mêmes, ont un grand atout dans la société au sein de la colonisation. D'emblée, il méprisa la langue malgache et tous ceux qui ne sont pas arrivés à être comme lui "bilingue", donc "savant". Le Malgache-Français est "respecté" et par les Français et par les Malgaches. Par conséquent, chez le colonisé, "sa langue maternelle

(1)- Mme ESOAVELOMANDROSO, op. cit., p. 107.

(2)- RANOVONA (A.), La Politique de l'enseignement à Madagascar, p.20.

(3)- Circulaire du 16 Avril 1899, Archives Nationales, Tananarive H140.

(4)- Exposé Général de la Situation de l'Enseignement, 1933, Archives Nationales, Tananarive.

est l'humiliée, l'écrasée. Et ce mépris, objectivement fondé, il finit par le faire sien" (1).

Dans une certaine mesure, contrairement à ce que l'on pourrait laisser croire à "l'échec de l'assimilation linguistique"(1), il y a lieu d'accepter que la politique coloniale culturelle a bien réussi à Madagascar comme l'affirma BIANQUIS (J.) en écrivant que "le résultat de ce grand effort a été considérable, et jamais peut-être, dans aucune colonie, la langue du conquérant n'a pénétré avec autant de vigueur et de rapidité dans la population indigène"(2). Si dans beaucoup de cas, la prononciation restait défectueuse, peut-on parler d'échec puisque Galliéni a voulu en premier lieu apprendre les rudiments du français, car ce qu'on devait "demander aux Malgaches, c'est d'être des Malgaches parlant français, mais des Malgaches" (4).

o o o

Le but que se proposait Galliéni, dans sa politique "d'assimilation", reprise par la suite par ses partisans, n'était pas de faire des Malgaches, des Français, mais de fournir à la colonie, des "auxiliaires" capables, dociles, polis, soumis, et pouvant comprendre les ordres qu'on leur demandait d'exécuter. On demandait aux Malgaches de bien obéir mais pas de bien s'exprimer en français. On ne demandait pas aux Malgaches d'être des techniciens ou des "cerveaux" de la technique, on leur demandait de savoir manipuler des outils. "Au colonisé, dit Memmi, on ne demande que ses bras, et il n'est que cela : en outre, ces bras sont si mal côtés, qu'on peut en louer trois ou quatre paires pour le prix d'une seule" (5).

Il était de l'intérêt de l'administration coloniale de former des "auxiliaires", "clercs", "commis" autochtones, à bon marché, plutôt que d'en faire venir de France qui coûteraient très chers.

(1)- MEMMI (A.), *Portrait du Colonisé*, p. 136.

(2)- Mme ESOAVELOMANDROSO, *op. cit.*, p. 124.

(3)- BIANQUIS (J.), "L'Enseignement de la langue française à Madagascar", *op. cit.*, p. 318.

(4)- GAUTIER (E.F.), "L'oeuvre scolaire à Madagascar", p. 39.

(5)- MEMMI (A.), *Id. ibid.*, p. 110.

L'enseignement du français prenait une place de plus en plus importante dans la vie des Malgaches. Non seulement il permettait d'acquérir une culture et des connaissances nouvelles mais celui qui le connaissait bien pouvait acquérir une fonction "bien" salariée et assurée, donc, pouvait s'assurer une promotion sociale.

L'enseignement du français devenait ainsi une arme puissante entre les mains du colonisateur et il voulait s'y appuyer avec force car "tout individu qui parle une langue ne devient-il pas, fatalement en quelque sorte, tributaire du peuple même qui parle cette langue ?" (1)

Le français est devenu un "critère de sélection sociale" (2).

La langue malgache ne servait plus qu'aux relations sociales entre Malgaches. Elle n'avait pas de place dans les rouages de la vie coloniale. "Toute la bureaucratie, toute la magistrature, toute la technicité n'entend et n'utilise que la langue du colonisateur, comme les bornes kilométriques, les panneaux de gares, les plaques des rues et les quittances. Muni de sa seule langue, le colonisé est étranger dans son propre pays" (3).

Mais une sorte de "créolisation" (4) par l'intonation, par l'expression, par la traduction de la pensée malgache en français, rend le Malgache parlant français, étranger au milieu des Français.

-
- (1)- FROIDEVAUX (H.) - "Les Colonies Françaises, l'oeuvre scolaire de la France dans nos colonies", op. cit., p. 201.
 (2)- PHILIPPE (J.) - Le Français langue étrangère à Madagascar, p. 23.
 (3)- MEMMI (A.), op. cit., p. 135. Il est étranger partout. Même avec "son" français, il est étranger en France.
 (4)- Voir I.L.A., Linguistique et Enseignement, p. 106-107.

CONCLUSION PARTIELLE

Les missionnaires et les colonisateurs ont laissé des traces indélébiles dans la vie scolaire malgache. Ces traces portent les marques profondes d'une éducation axée sur :

- la civilisation européenne : hygiène, amour du luxe et du progrès;
- idéal humanitaire protestant : évolution de l'homme par son travail (1);
- la démocratie chrétienne catholique : intérêt pour les pauvres;
- le socialisme français : Jaurès, L. Blum, Fourier ...
- la valeur de l'école "vazaha" : programme et enseignement en français ;
- l'amour de la liberté incluse dans la culture française : esprit de révolte et de révolution ;
- l'estime des Français, de leur langue et de leur culture ;
- l'individualisme colonial, l'élitisme et le favoritisme ;
- le rabais et la frustration du Malgache dans tout son être.

Mais cet héritage éducatif, loin d'effacer l'éducation malgache originelle suscitait chez les nationaux la remise en cause de leur propre culture et par conséquent sa remise en valeur. L'amour porté par les Français à leur propre langue et à leur propre civilisation réveillait chez les Malgaches clairvoyants l'estime des leurs. Une véritable guerre des cultures s'annonçait animée par l'esprit d'indépendance et de progrès.

Tout le programme scolaire de l'enseignement primaire missionnaire colonial et né-colonial cultivait le "Mythe du Blanc".

(1)- "l'esprit humain doit être éveillé au travail créateur en fonction des individualités humaines" (DENIS (M.), dans AVANZINI et Coll., Histoire de la Pédagogie du 17^e s. à nos jours, p.31 "Philosophie de la pédagogie protestante").

Aujourd'hui encore le "Blanc" est un être supérieur. Les "Dieux" chrétiens n'ont-ils pas la peau blanche ? Le "Blanc" est beau et fort. Aussi, beaucoup de jeunes filles ont de l'estime pour les "Blanches", et cherchent à blanchir leurs peaux, à avoir des cheveux lisses; beaucoup de jeunes enfants ont une crainte respectueuse des enfants "Blancs".

Il s'opérait un "greffage" (1) de cultures au niveau des Malgaches qui se sont laissés influencer par la culture française.

Presque tous les enfants scolarisés rêvaient de venir un jour en France, ce pays dont on leur a tant parlé et qu'ils ne connaissaient que par les livres et l'imagination.

L'école elle-même représentait déjà la France. "A la base, soulignait E. LIZOP, l'école apparaît comme un milieu étranger, totalement différent. On passe la porte de l'école comme on passerait une véritable frontière du savoir, mais une frontière culturelle, une frontière de manières d'être, de manière de sentir, de manière de penser (...)" (2).

L'obligation scolaire, renforcée par des amendes, l'idée de soustraire les enfants de la situation aliénante d'analphabètes, l'idée de les éviter de l'Indigénat, des CAR - CRAM et autres, et l'idée de leur offrir une situation sociale élevée dans l'Administration coloniale afin de protéger et d'aider matériellement, financièrement et socialement, la grande famille, en cas de besoin, ont entraîné un envoi massif d'enfants dans les écoles, surtout en ville. Il s'est créé un "boom" scolaire. A la veille de l'Indépendance, 47 à 48 % d'enfants scolarisables ont été enregistrés dans les écoles.

Le fait d'aller à l'école, de réussir les examens,

(1)- ZENY (Ch.), Problèmes Psycho-Sociopédagogiques de la maîtresse d'école rurale à Madagascar, p. 20.

(2)- Cité par ERNY (P.), L'Enseignement dans les pays pauvres, p. 12.

d'obtenir des diplômes de plus en plus élevés était devenu "pour les milieux défavorisés (...) la seule chance d'ascension sociale"(1). Ceux qui avaient déjà bénéficié d'une "bonne" scolarisation ne voulaient pas non plus l'abandonner (2).

La colonisation a fait des Malgaches des amoureux des études et surtout des diplômes.

L'enseignement colonial était conçu de manière à offrir un emploi, pour les Malgaches, toute étude doit offrir un emploi.

La colonisation voulait faire aimer la France, les Malgaches scolarisés se sont pénétrés l'âme de la France.

Les Français adoraient leur culture et leur langue, mais ils ont aimé aussi le folklore malgache. La culture malgache a ainsi repris de la valeur avec la langue qui l'anime. La Malgachisation de la culture porte non seulement la marque de l'éducation fonkolona mais aussi celle du protestantisme s'opposant au catholicisme et au colonialisme.

La colonisation a offert aux Malgaches une formation de base de manière à aimer la civilisation occidentale empreinte de progrès social et d'émancipation culturelle, les Malgaches veulent parvenir âprement à une vie aussi évoluée que celle des Français, soit par symbiose des deux cultures, soit par émulation et dynamisation de la culture malgache.

Les missionnaires et les colonisateurs ont développé la scolarisation, l'image de l'école est solidement rivée à celle

-
- (1)- HUGON (P.), "L'Enseignement, enjeu de la compétition sociale à Madagascar", Lumière, n° 1958 du 16-12-73, pp. 5-6.
 (2)- Ce qui explique la "tendance marquée des indigènes instruits vers l'enseignement" (X., "L'enseignement indigène à Madagascar", La quinzaine coloniale, 1912, p. 475).



du Blanc. On ne conçoit pas l'école sans les Français. Le Blanc était aussi porteur d'un message d'amour entre les hommes, de possibilité de vie commune, de pouvoir s'occuper des démunis et des faibles économiquement, d'où le socialisme. L'on exige de l'école qu'elle soit le support du progrès social : un progrès qui ne peut se faire que par les nationaux eux-mêmes, d'où le nationalisme.

Pour les colonialistes assimilationnistes comme Galiéni, ou pour les colonialistes associationnistes, socialistes comme Augagneur, comme pour les Malgaches lucides, le rôle de l'école était fondamental : libérer l'homme de la misère et de l'oppression économique et sociale.

Le colonialisme n'a-t-il pas pour raison d'être l'exploitation des terres afin de mieux vivre ? Pour que les Malgaches vivent mieux, ne faut-il pas que leur terre leur revienne et qu'ils l'exploitent à leurs profits ?

Mais la colonisation n'a jamais appris l'essentiel du progrès : la technicité. "Quelle puissance coloniale accepta jamais d'encourager ses protégés à cultiver les sciences, les techniques ?" (1). Cela tire à conséquence et constitue un handicap et un héritage non moins grave : l'attentisme et le complexe de dépendance. La colonisation favorisait l'essentiel de ce dont ils avaient besoin aux colonisés. Ceux-ci croient que, décolonisés, ils seraient abandonnés et laissés à la dérive : d'où manque de confiance à la malgachisation.

Après avoir reçu un héritage aussi lourd de conséquences que l'héritage colonial, comment l'école primaire va-t-elle être perçue à Madagascar après l'Indépendance ? Quel rôle nouveau va-t-on lui assigner ? Pourra-t-elle se débarrasser du rôle missionnaire et colonisateur qu'elle a joué ?

(1) - Etiemble, Parlez-vous français ?, p. 321.

DEUXIEME PARTIE

POUR ASSUMER L'INDEPENDANCE (1960),
FAUT-IL UNE EDUCATION DE "BASE"

I - "franco-malgache" ?

ou

II - ruralisée ?

Introduction

L'Indépendance nationale malgache a été fortement marquée par l'arrivée au pouvoir du Parti Social Démocrate (P.S.D.), créé le 28 Décembre 1958, en relation étroite avec la S.F.I.O. en France, et par la personnalité du premier Président de la République TSIRANANA Philibert, son fondateur. Né en 1912, à Anahidrano, bouvier dans sa jeunesse, il est devenu instituteur puis assistant à l'École Régionale. Il a fait ses études à Tananarive et à Montpellier (1), où il a pris contact avec les socialistes français (2). Tour à tour conseiller provincial de Majunga (1952), député de Madagascar (1956), vice-président du gouvernement puis Président du gouvernement (1958), il finit par être le Premier Président de la République (1960). Il est resté au pouvoir jusqu'en 1972 et il est mort en 1977.

Après l'écrasement de la rébellion de 1947, les activités politiques ont repris lentement à Madagascar. Certains partis réclamaient l'amnistie générale et le statut d'Etat libre associé pour l'Ile.

Profitant de la loi-cadre, Tsiranana a fait preuve de diplomatie et d'une grande habileté politique.

"En Septembre 1957, après le 3^e congrès de R.D.A. à Bamako, il réclama "un statut de Dominion dans le cadre fédéral d'une communauté franco-africaine" (3), et le premier décembre de la même année, il réclama l'abrogation de la loi d'annexion de 1896 et un nouveau statut pour Madagascar.

Après de multiples tours de main, la République Malgache, "membre de la Communauté", a été proclamée le 14 Octobre 1958. Le 15 Octobre, le Gouverneur Soucadaux, socialiste, déclara

(1)- CORNEVIN (M.), Histoire de l'Afrique Contemporaine, p. 220.

(2)- RABEARIMANANA (L.), La presse d'opinion à Madagascar, de 1947 à 1956, thèse, p. 167.

(3)- CORNEVIN (M.), op. cit., p. 221 (L'auteur ne donne pas l'explication du sigle R.D.A. mais il doit s'agir du Rassemblement Démocratique Africain, cf. YACONO (X.), Histoire de la Colonisation Française, PUF, Paris, 1969, 127 p., p. 117.)

la reconnaissance par la République Française de l'Etat malgache et rendit caduque la loi d'annexion de 1896.

De nouvelles négociations ont été engagées à Matignon, et le 2 Avril 1960, les Accords de Coopération franco-malgaches furent signés. Le 26 Juin 1960, Madagascar était solennellement proclamée indépendante. Ce fut la grande victoire de Tsiranana. Il eut l'Indépendance sans effusion de sang.

Mais cette indépendance apparaissait aux yeux de certains comme "truquée", à cause des Accords de Coopération. Ces accords engageaient le pays à ne pas se séparer de la France bien qu'il ne soit plus membre de la Communauté Française.

Avec ou sans accords, il fallait bien qu'avec l'Indépendance, l'Etat prenne en charge l'éducation de la masse populaire.

Dès la Constitution du 29 Avril 1959, dans son préambule, l'Etat était "décidé à garantir les droits fondamentaux de l'Homme, cherchant à promouvoir le progrès économique, social et culturel du pays et de chacun de ses habitants (...)" En plus, "l'Etat malgache s'efforce d'assurer à chacun de ses ressortissants des chances égales à réaliser le complet développement de ses capacités et de sa personnalité (...) Tout Enfant a droit à l'éducation et à l'instruction (...) L'Etat organise un enseignement public (...)".

Autant d'engagement laissait prévoir un comportement dynamique de la part de l'Etat vis-à-vis de l'Education Nationale. Dans son article 32, il est confirmé que "la loi détermine les principes fondamentaux de l'enseignement et de la formation professionnelle".

Les mêmes engagements ont été repris par l'Ordonnance n°60-044 du 15 Juin 1960 qui voulait "s'inspirer de l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'homme" mais formulait des "réserves quand à l'extension des mesures qu'impliquent les charges

financières". On constate ici une sorte de dérobade ou une prévision politique.

L'Indépendance obtenue, les autorités malgaches ont été confrontées entre, d'une part, la formation de cadres malgaches qui allaient prendre la relève de l'Assistance Technique française dans toutes les branches de service, et d'autre part, la formation de futurs citoyens capables d'assumer cette indépendance.

Ce double souci les inspirait à vouloir garder le système d'enseignement sélectif hérité de la colonisation, considéré à l'époque comme "modèle", et à rechercher une certaine adaptation de l'enseignement aux besoins du pays en rapport avec les moyens disponibles.

Quelle était donc cette forme "d'éducation de base"?

CHAPITRE I

L'Éducation de base "franco-malgache" : le modèle européen ?

La réforme de 1951 a "aligné" l'école "malgache" à l'école "européenne" en instituant "l'Ecole Unique" à trois cours (Préparatoire, Elémentaire, Moyen).

Le programme scolaire de l'ancienne école primaire "officielle" devait être réajusté en conséquence.

Les Instructions Officielles de 1960 reconduisaient entièrement le programme de "mai 1955" (1), réédition des "programmes et instructions annexés à l'arrêté du 12 Novembre 1951, et publiés au Bulletin n°8 d'Août 1952" (2).

Il n'est pas dit que ce programme "malgache" de source coloniale soit le même que celui des écoles européennes.

De ce point de vue, on ne note rien de nouveau sauf que, pour l'application de ce programme, l'Ordonnance n°60-049 du 22 Juin 1960 voulait imposer "le principe de l'enseignement bilingue qui rend effective une disposition constitutionnelle". Dans la Constitution, il est marqué que les deux langues, malgache et français sont officielles à Madagascar. "Ce bilinguisme" n'est pas nouveau non plus puisque depuis l'école missionnaire et coloniale, le malgache servait aux instituteurs pour expliquer les notions qui étaient mal comprises en français.

(1)- cf. dans la Revue L'Ecole Publique de Madagascar ..., n° 041, 5^e année, Mai 1955.

(2)- id., Avertissement, p. 131.

A - Objectifs et problèmes de l'école "néo-coloniale"
malgache

1) Problèmes d'équivalence de cultures

L'ordonnance n° 60-049 du 22 Juin 1960, fixant les principes généraux de l'enseignement et de la formation professionnelle et portant création de diverses catégories d'établissements, soulignait que "le texte consacre simplement une organisation instaurée antérieurement" (1). C'est ainsi que "le passage de l'époque coloniale à l'époque actuelle s'est fait sans heurt, sans hiatus(...)"(2). Cette politique de continuation s'inscrivait dans une vaste politique extérieure : La Communauté Française. Madagascar a librement accepté, semble-t-il, de garder ses liens avec la France et ne voulait pas se détacher d'une "communauté de culture réalisée par plus de soixante ans de vie en commun" (3).

L'option malgache a eu aussi pour raison d'être la validité de plein droit des diplômes, l'équivalence n'ayant pas été préférable.

Mais le Président de la République a eu un souci majeur : la réussite de sa politique démocratique. Dans son discours, il a souligné les bienfaits de l'alphabétisation : "plus un pays, disait-il, est évolué dans la masse des habitants, plus la démocratie a des chances d'y prospérer(...). Pour que la démocratie règne à Madagascar, il faut lutter contre l'analphabétisme, éduquer le peuple, faire de chaque citoyen un responsable" (4).

Dans sa politique générale, il voulait à tout prix "élever le niveau de vie du pays" (5).

(1)- Ord. n° 60-049 du 22-6-60, exposé des motifs.

(2)- Ministre BOTOKEY Laurent dans COUTELLE B. et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, p. 55.

(3),(4),(5)- TSIRANANA (Ph.), Discours prononcé devant l'Assemblée Nationale, le 6/10/1959, p. 11, 14, 21.

Aussi, dès 1960, "un nouveau type d'établissement, qui n'existait pas antérieurement, est prévu : le centre d'éducation de "base", qui répond à la nécessité d'une scolarisation massive accélérée" (1).

L'éducation coloniale ayant apparemment creusé l'écart entre villes et campagnes, entre bourgeois et paysans, en utilisant une politique de favoritisme en faveur des habitants des grands centres urbains et surtout ceux des Hauts-Plateaux Merina, le nouveau projet d'éducation voulait "établir autant que possible l'équité entre le milieu urbain et le milieu rural" (2).

L'idée d'éducation de base correspondrait à une nouvelle formation des fokonolona qui seraient les "cellules de base" de la société malgache" (3).

D'une manière générale, "l'enseignement du premier degré a pour objet la formation de l'enfant au triple point de vue moral, intellectuel et physique" (4).

En plus, il "dispense, pour la masse des élèves, les notions indispensables à la vie courante et à l'exercice de la profession"(5) tout en sélectionnant "les enfants bien doués capables de poursuivre des études après leur sortie de l'école (...)" (6).

C'est peut-être la première fois qu'un texte officiel à Madagascar parlait de donner à l'école primaire "les notions indispensables (...) à l'exercice de la profession". De quelle profession s'agissait-il ? Rien n'était précisé.

Galliéni voulait donner au jeune Malgache du premier degré, une initiation à l'agriculture et aux maniements des outils dans les ateliers scolaires : cet objectif était précis.

(1) - Ord. n° 60-049 du 22-6-60, exposé des motifs.

(2) - Id. Ibid.

(3) - Tsiranana, discours, p. 16.

(4) - Ord. n° 60-049, art. 1.

(5),(6) - id., art. 3.

En pratique, la reprise en 1960 du système scolaire néo-colonial créé en 1951, sembla bien montrer que les gouvernants voulaient s'assurer un système d'enseignement qui reflétât celui de la métropole et qui préparait bien plus à la poursuite des études dans les écoles secondaires, plutôt que de préparer l'enfant à l'exercice de la profession.

Ce passage attire notre attention et on se demande pourquoi il y est mentionné alors qu'aucune structure n'a été prévue pour l'assurer.

L'idée vient-elle d'ailleurs ? Voyons ce qui se passait en France à la même époque. L'Ordonnance (française) n° 59/45 du 6 Janvier 1959, portant prolongation de la scolarité obligatoire, définit "l'instruction obligatoire" (éducation de base ?) comme ayant pour objet "l'éducation et les connaissances de base, les éléments de la culture générale et selon les choix, de la formation professionnelle et technique".

L'opinion française, animée sans doute par les Socialistes, ayant réclamé de l'école "une formation plus achevée"(1), les autorités ont proposé à l'issue de la "scolarité obligatoire", un "cycle d'observation" et un "cycle terminal", avec possibilité d'orientation professionnelle des élèves.

Plusieurs types de cycle terminal étaient prévus :

1° - dans les campagnes, l'enseignement agricole dans le but de promouvoir la "mécanique agricole" et de former des "futurs paysans modernisés" (2), les autres jeunes ruraux auraient une formation artisanale ;

2° - dans les villes, "formation générale" et "préparation à la vie active".

(1)- Décret n° 59/57 du 6 Janvier 1959, portant réforme de l'enseignement public (en France), art. 1.

(2)- Rappel de l'Art. 3 de la loi du 5 Juillet 1941 (France).

A Madagascar, on sait que le Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires, diplôme qui sanctionne la fin d'Etudes Primaires, donne droit, à l'impétrant, à l'entrée dans la Fonction Publique Malgache. En sortant à quatorze ans ou à seize ans de l'école, il n'est pas possible que l'élève puisse déjà devenir fonctionnaire. Il faut qu'il attende sa majorité. Le diplôme ne lui servira donc que plus tard. Cette "formation professionnelle" est si généralisée qu'on ne peut pas compter sur son impact dans la vie active.

Alors qu'en France à la même période, un nouvel idéal semblait éclairer le système scolaire d'une lueur nouvelle : donner aux enfants une formation pré-professionnelle. "Ceci est radicalement nouveau dans l'Histoire des institutions éducatives, il ne s'agit pas seulement pour l'Ecole de s'adapter au Monde prévu, mais "pour la première fois dans l'Histoire, l'Education s'emploie consciemment à préparer les hommes pour des types de sociétés qui n'existent pas encore. C'est là, pour les systèmes éducatifs, une tâche d'autant plus nouvelle qu'au cours des âges, l'éducation a eu généralement pour fonction de reproduire la société et les rapports sociaux existants"(1). L'Education peut désormais modeler le futur" (2).

Pendant que Madagascar cherchait à instituer un type d'enseignement parallèle à son partenaire favori, la France, celle-ci faisait un bond en préparant des sociétés futures par son principe éducatif axé sur l'avenir.

En France l'évolution de l'éducation est continue. A Madagascar, elle est soumise à des forces contradictoires qui lui impriment une autre tournure.

Les textes officiels distinguent les "centres d'éducation de base" des "écoles primaires élémentaires". Les "Centres

(1)- FAURE (E.) et Collectif, Apprendre à Etre, p. 14, cité par AVANZINI (G.) et Coll. dans La Pédagogie au XX^e siècle, p. 292.
 (2)- AVANZINI (G.) et coll., ibid.



d'Education de Base" étaient organisés pour dispenser les "rudiments de l'instruction et de l'éducation : morale, lecture, écriture, calcul, hygiène et connaissances usuelles" (1). L'enseignement s'y faisait en langue malgache. Les "écoles primaires élémentaires préparaient les élèves au Certificat d'Etudes Primaires et à l'examen d'entrée en classe de sixième" (2). Le bilinguisme y est appliquée. Le niveau devrait être l'équivalent de celui de la France.

Il y aurait deux types d'école malgache : l'une entièrement malgache, nouvelle, qui ne préparait à aucun diplôme et l'autre, parallèle et "traditionnelle" qui coïnciderait bien à une école "franco-malgache". Cette dernière étant déjà installée dans les villes, l'école de base était sûrement prévue pour les campagnes : curieuse manière de réduire l'écart entre urbains et ruraux.

Comment comprendre cette ambivalence ?

2) Les Accords de Coopération

Les Accords de Coopération entre la France et Madagascar ne concernaient pas principalement l'enseignement primaire mais ils ont eu certainement une influence sur les décisions qui ont été prises.

LIGOT (Maurice) ayant étudié le problème nous apprend que "les principes retenus par la IV^e République (française) naissante pour réaliser son oeuvre outre-mer furent l'égalité des individus, l'autonomie de gestion et la communauté de culture et d'intérêts qui unit les différents pays de l'Union Française" (3).

La "communauté de culture", telle est l'expression-clé qui conditionna les liens entre pays ex-colonisateur et ex-co-

(1),(2)- Ord. n° 60-049 du 22/06/60, art. 5.

(3)- LIGOT (M.) - Les Accords de Coopération entre la France et les Etats Africains et Malgaches, p. 6.

lonisé.

Comment cette "communauté de culture" pouvait-elle être possible pour des pays aux passés différents, aux cultures opposées par la colonisation ?

C'est vraiment avoir un "complexe de dépendance" (1) ou faire preuve de "colonisabilité" (2) que de vouloir rester dans le sein maternel de la culture coloniale.

Mais pour les Malgaches qui ont fait de "bonnes études", la culture française est celle qui est la plus idéale. "Ny soa fianatra" (Ce qui est bien s'apprend) dit un proverbe malgache. La culture française n'est-elle pas une grande culture ? Celle qui a une portée internationale ? Celle qui a hissé très haut le flambeau de la France ? Celle qui a contribué à l'évolution humaine ? Ne pas acquérir cette culture, c'est replonger dans l'ignorance traditionnelle.

Par ailleurs, subitement, devant une indépendance qu'elles n'avaient jamais espérée et à laquelle elles ne se sont pas préparées, les autorités malgaches manquaient de confiance en elles-mêmes pour diriger le pays. "La direction des affaires communes se trouvait en fait pratiquement réservée aux organes de la République Française" (3) pour donner aux hommes politiques d'outre-mer "certains délais pour organiser leurs états (...) dans une perspective évolutive" (4).

La France, se retirant petit à petit, devait assurer en même temps la "malgachisation des cadres" (5) et gardait par la même occasion le monopole de la domination culturelle vis-à-vis des Malgaches. Par conséquent "l'ancienne métropole (La France), gardait une influence prépondérante sur le système d'enseignement.

(1), (2) - MEMMI, op. cit., p. 118.

(3), (4) - LIGOT (M.), op. cit., p. 22.

(5) - TSIRANANA, Discours, p. 19.

En 1960, le Président de la République Malgache n'hésitait pas à déclarer : "Nous avons confié à la France la gestion de notre système d'enseignement" (1) d'où "l'importance accordée à la connaissance du français dès le concours d'entrée en Sixième" (2).

Il se trouve d'emblée compréhensible que la sélection des élèves entrant en sixième passe par cette "bonne" connaissance du français. Le concours d'entrée en sixième n'était rien d'autre qu'une batterie de tests de connaissance du français.

Le bilinguisme se trouvait déjà anti-pédagogique et facteur d'injustice scolaire : les enseignants qui ne voulaient pas que leurs élèves échouent aux examens avaient intérêt à donner un enseignement entièrement en français. Certaines écoles ont été préférées par les parents, par rapport à d'autres, parce que les instituteurs y enseignaient entièrement dans cette langue.

Le bilinguisme prenait une double signification. Il ne signifiait pas tout simplement "malgache et français" mais il pouvait signifier "malgache ou français". Dans la majorité des cas, c'est le français qui primait par rapport au malgache. Ce bilinguisme pro-français s'inscrivait dans la politique des Accords de Coopération.

Au terme des négociations entre la France et Madagascar le 11 Février 1960, la langue française est restée langue officielle à Madagascar.

"Les accords (de coopération culturelle) revêtent une importance extrême : ils conditionnent le maintien et l'expansion de la langue et de la culture française, en Afrique Noire, ainsi que le développement, puisqu'il s'agit de coopération en matière

(1),(2)- GOGUEL (A.M.), "Une réforme des objectifs et des méthodes à l'école primaire : l'école du premier cycle (1961-78)", dans ARDOINO et Coll., Education et Relations, p. 95.

d'enseignement supérieur, de l'élite intellectuelle et politique africaine et malgache dans la tradition culturelle française" (1).

Désirant, sans doute, sortir la masse des Malgaches de l'analphabétisme en instituant une "éducation de base" malgache, à peine ébauchée en 1960, le Président de la République ne pouvait s'empêcher de garder cette école primaire héritée de la colonisation et de la néo-colonisation qui n'était pas tout à fait malgache mais qui n'était pas non plus tout à fait "française". On aurait dit une école "bâtarde", c'est ce que nous avons appelé une école "franco-malgache".

Les Accords de Coopération "culturelle" sont des moyens puissants de domination entre les mains des pays ex-colonisateurs vis-à-vis des pays ex-colonisés si ceux-ci persistent à les considérer comme seule source de savoir (2). Or tout accord de coopération culturelle devrait d'abord permettre à "apprendre à être" comme le dit E. Faure et Coll., ou à apprendre à évoluer par soi-même, avant de chercher un monopole quasi-total sur l'ensemble de l'enseignement. Sans ces conditions, l'éducation de base ne pouvait réellement réussir.

3) Bilinguisme et guerre de langues

L'ordonnance n° 60-049 du 22 Juin 1960 explique en exposé de motifs que le bilinguisme appliqué à l'école primaire "rend effective une disposition constitutionnelle". En effet, l'article 2 de la Constitution Malagasy du 29 Avril 1959 déclare que le malgache et le français sont les deux "langues officielles" de la République.

(1)- LIGOT (M.), op. cit., p. 191.

(2)- "la population malgache (Hauts-Plateaux, surtout)(...)était préparée (par des missionnaires) à désirer et recevoir une instruction inspirée des méthodes européennes" (cf. CHEFFAUD (P.H.), ex-Directeur de l'Enseignement Primaire à Madagascar, L'Enseignements des Indigènes à Madagascar, p. 2).

Le Malgache nouvellement indépendant, fatigué d'une expérience coloniale plus ou moins négative désirait sans doute fortement assurer seul la direction de son pays, mais il était conscient de l'apport culturel et technique mais surtout financier que pouvait encore lui accorder la coopération avec la France. Il apparaît normal que "le souci de préserver un bilinguisme dans lequel Madagascar se fermerait inévitablement au monde extérieur se heurte à la volonté légitime de développer une culture authentiquement nationale que d'aucuns appellent "malgachité" (1).

Il est peut-être indéniable que "les langues, comme les civilisations, se suffisent rarement à elles-mêmes"(2) mais après l'indépendance on s'attendait à ce que la langue française reste pour la masse des élèves "une acquisition aléatoirement utile"(3) et que la langue malgache soit "la langue véhiculaire de tout l'enseignement" (4).

Leur langue a toujours servi aux Malgaches, malgré la colonisation, à transférer à leurs enfants, leurs cultures, leurs idéaux, leurs philosophies et leurs techniques.

Elle a été utilisée par les missionnaires anglais pour apprendre aux enfants à écrire et à lire. S'ils ont pu traduire la Bible en malgache, c'est que cette langue avait les mêmes possibilités et le même degré de valeur culturelle que toutes les autres langues du monde dans lesquelles la Bible a été traduite.

Le plus simple "bon sens" pédagogique nous dicte d'utiliser le langage même de l'enfant pour lui faire acquérir toute connaissance utile.

Les missionnaires protestants français ont été très

(1)- CADOUX (Ch.), La République Malgache, p. 42-43.

(2)- SAPIR (E.), Le langage, cité par RONDREUX (J.L.), "Plurilinguisme", dans Linguistique et Enseignement, n° 2, p. 97.

(3),(4)- CHEFFAUD (P.H.), op. cit., p. 6.

conscients de ce problème. "Instruisons les autres, dit le Révérend Bianquis (J.), dans leur langue maternelle (...)" (1). Mais soumis à la colonisation et à son rôle de missionnaire, il trouvait qu'il fallait préparer "progressivement" les Malgaches à "avoir accès sans inconvénient à la culture européenne" (2). "Ainsi, dit-il, la France remplira envers sa nouvelle colonie, son rôle historique qui est d'affranchir les peuples qu'elle conquiert en les imprégnant de son génie, en leur apprenant à parler sa langue, organe et véhicule naturel de la liberté" (3).

Les missionnaires catholiques, par contre, représentaient "l'enseignement méthodique du français" (4) à Madagascar et collaboraient entièrement avec la colonisation pour la propagation de la langue du conquérant.

L'oeuvre de propagation de la langue française a été appuyée par divers organismes : cercles, clubs "franco-malgaches" et par l'Alliance Française.

L'idée d'ouverture de Madagascar à l'extérieur, d'échanges de cultures, inaugurée depuis la période missionnaire, amplifiée par la colonisation et l'Indépendance en 1960 jouait donc en faveur de l'enseignement du français.

Loin de donner de l'importance à la langue et à la culture malgaches, le bilinguisme*, appliqué depuis 1820 et repris par la Constitution de 1959, apparaissait comme le cheval de bataille de la française.

Le programme de "mai 1955" était d'abord reconduit entièrement dans sa rédaction française. Il n'y a pas eu de traduction du programme en malgache.

L'étude de la langue française y tenait la plus

(1),(2),(3)-BIANQUIS (J.), "L'Enseignement de la langue française à Madagascar", Revue de Madagascar, avril 1905, p. 320.

(4) - id., ibid., p. 315.

* Bilinguisme : anglo-malgache chez la LMS, franco-malgache chez Galliéni.

grande place par rapport aux autres matières. Au Cours Préparatoire (CP), la langue française occupait 8h 45, la langue malgache 6h 00; au Cours Élémentaire (CE) 10h 45, langue française, 2h 00, langue malgache; au Cours Moyen (CM), 12h 15, langue française, 1h 15 langue malgache.

Au fur et à mesure que le niveau monte, l'horaire de l'enseignement du français augmente, tandis que celui du malgache diminue. A partir du CE, sur un horaire total de 27h 30 par semaine, les matières autres que malgaches sont également enseignées en français. L'étude de la langue française est commencée au Cours Préparatoire (CP) sous forme de "langage" distribué en quarante thèmes accompagnés "d'analyses d'actions". Les principaux thèmes de langage étaient : l'école et la classe, outils et travail de l'écolier, les jeux, les arbres fruitiers, le corps humain, la maison, le pilon et le mortier, la cuisson du riz, l'éclairage, les travaux de la rizière, vêtements et coiffure, la lessive, l'état-civil, les animaux, les moyens de transports, etc ... Les instructions recommandaient d'arrêter au Cours Préparatoire l'acquisition des vocabulaires de base. Les thèmes tournaient autour de l'environnement de l'enfant malgache.

Au Cours Élémentaire (CE), cette étude était complétée par "l'observation des choses et sur l'activité". Quarante autres thèmes étaient réservés à ce cours et étaient donnés à raison de deux leçons par semaine. Ils étudiaient le jardin, le bain, le bébé, la visite médicale, le temps, la température, les métiers, les produits de la forêt (miel,...), de chasse et de pêche, l'élevage, le voyage en automobile, bicyclette, l'avion, le chemin de fer, la lettre, la fête, les vacances. La notion "d'ouverture" à l'extérieur commençait alors dès ce niveau par des "voyages" et des moyens de transport que les enfants de brousse ne connaissaient même pas. La leçon de langage, au Cours Élémentaire, portait sur une gravure, "lecture d'images" (cf. tableaux Gérard), ou sur un texte français.

Au cours moyen (CM), les mêmes exercices étaient repris, accompagnés de devoirs écrits en français, de "compte-rendu"

et de rédaction (1).

Durant les trois Cours, l'étude du langage était complétée par une étude spéciale de la grammaire française à laquelle les instructions voulaient donner une importance particulière dans "les écoles de type malgache" parce qu'il s'agissait d'étude de "langue étrangère". "Ce qui importe c'est l'usage, la pratique de la langue". Elles conseillaient d'utiliser des méthodes pédagogiques qui devaient "s'inspirer des instructions données aux écoles de type métropolitain" (2) tout en gardant dans l'esprit que la langue française n'est pas la langue maternelle des Malgaches et que par conséquent il faut tenir compte du fait qu'ils ont plus de difficultés que les enfants européens pour assimiler le français.

Les leçons de vocabulaire en français, avec au Cours Moyen, des études de synonymes, de contraires, de préfixes, de suffixes, de familles de mots, d'homonymes, etc ..., conduisaient à l'apprentissage des sens des mots d'après le texte groupé autour d'une idée générale ou d'un prétendu "centre d'intérêt". Etaient couramment utilisés les "exercices à trous".

Le cours d'Orthographe donné sous forme de "dictées préparées" et de "dictées de contrôle" devait respecter les "quatre vérités" de DOTRENS :

- 1 - Tout ce que doit être écrit, doit avoir été préalablement vu, lu, et copié;
- 2 - Tout ce que doit être écrit, doit d'abord être correctement prononcé, non pas nécessairement épelé, mais nettement articulé;
- 3 - On apprend l'orthographe par l'exercice et non pas par la mémorisation des règles;
- 4 - Il faut multiplier les répétitions et les associations.

(1)- Par la suite de la rédaction, les sigles CP, CE, CM seront utilisés pour respectivement, Cours Préparatoire, Cours Elémentaire et Cours Moyen. Ils peuvent être accompagnés d'un nombre 1 ou 2, signifiant Première année ou 2ème année, suivant le cas.

(2)- L'Ecole Publique de Madagascar, mai 1955, p. 162.

Enfin, la récitation expressive de texte en prose (CP, CE) et de poèmes simples (CM), couronnait l'étude de la langue française, mais toujours en demandant juste l'essentiel aux élèves; "il semblerait (disent les instructions)(...) ambitieux de viser dans nos écoles malgaches, à la formation du sens esthétique, de donner aux enfants (...) "l'instruction des pensées et sentiments poétiques" (instructions données dans les écoles françaises)(...) le choix sera plutôt déterminé par l'intérêt pratique que par la valeur pratique des textes". L'usage correct de la langue, du vocabulaire et des formes, et la qualité de la diction sont les principaux objectifs exigés de la récitation.

Le temps de travail manuel ayant été réduit à une heure quarante minutes à chaque niveau et par semaine au CP, deux heures quarante minutes par semaine chez les autres, l'étude du français avait entièrement repris son ancienne importance.

Il n'y a pas de doute, bien qu'on ait voulu lui coller l'étiquette d'école de "type métropolitain", l'école "malgache" de 1960 était une école assez spéciale : elle n'était pas française mais elle l'était beaucoup plus qu'elle n'était malgache.

L'étude de la langue malgache le montrait assez. Elle était réduite à la lecture expliquée, courante et expressive. Quelques notions élémentaires de vocabulaire, de rédaction et de compte rendu étaient prévus mais cette langue devant être abandonnée dans les classes supérieures, l'effort des instituteurs se portait plutôt vers l'étude du français, enjeu des réussites scolaires.

[Le bilinguisme était une arme à double tranchant. Il était, d'un côté, une solution pour la France pour poser sa langue et sa culture, raffermie par les Accords de Coopération. Il était, de l'autre, un recours pour les Malgaches afin d'introduire et de redonner de la valeur à leur langue et à leur culture.]

Mais en pratique, il n'y avait pas de différence entre le régime scolaire néo-colonial et le régime scolaire de 1960.

L'utilisation du malgache comme langue d'enseignement demeurait un litige. Chaque fois que la malgachisation menaçait la francophonisation, les partisans de cette dernière trouvaient des arguments pour prouver que la langue malgache n'était pas "unie" (1) et n'était pas "complète" (2) ; "elle laisse subsister des vestiges encore nombreux de dialectes particuliers" (3). Comme si en France, la langue française (le Francien) ne laissait pas subsister le breton, le catalan, l'alsacien, etc ... Des spécialistes de la langue malgache, pour l'avoir enseigné, comme Gustave Julien et Gerbinis, tous deux ex-gouverneurs coloniaux, ont affirmé "l'unité de la langue malgache" (4).

Pour défendre le français, les "Côtiers" (habitants de la côte) trouvaient dans la "malgachisation", un retour en zone de l'hégémonie "merina" d'avant la colonisation. Pour eux, "malgachisation" signifia "merinisation" (5). En effet, les instituteurs "merina" qui étaient les premiers affectés dans les écoles côtières avaient toujours essayé de démontrer la suprématie du dialecte "merina" par rapport aux dialectes côtiers et quand les élèves côtiers s'exprimaient dans leurs dialectes, les instituteurs des Hauts Plateaux (Merina, Betsileo) les narguaient en leur disant que ce n'était pas du "malgache" alors que les instructions officielles conseillaient bien l'utilisation des dialectes côtiers : "l'expression "langue malgache" comprend l'ensemble des dialectes en usage dans les différentes parties de l'île; aucune modification n'a été apportée aux instructions données depuis 1916, qui recommandaient l'emploi dans chaque région de la langue du pays, et il reste entendu que dans leurs leçons faites en malgache, les instituteurs doivent se servir du dialecte régional afin de se faire comprendre le plus

(1),(2),(3)- Rapport Moretti, n° 42, cité par ESOAVELOMANDROSO (F.) "Langue, Culture et Colonisation à Madagascar,..." dans OMALY SY ANIO (Hier et Aujourd'hui), n° 3-4, p. 108

(4) - ESOAVELOMANDROSO (F.), *ibid*, p. 110.

(5) - Vient de MERINA, habitants de Tananarive et du Haut Plateau Central.

aisément possible de leurs élèves" (1).

Ces instructions étaient souvent mal interprétées car il suffisait aux instituteurs merina de s'exprimer en malgache (merina) pour croire qu'ils devaient se faire comprendre des élèves, alors qu'ils avaient besoin de s'adapter aux intonations et aux vocabulaires de base des régions dans lesquelles ils travaillaient. Par ailleurs, les livres malgaches écrits en dialecte merina, comme la Bible, semblaient donner raison aux instituteurs, mais le refus des dialectes côtiers comme "langue malgache" va entraîner des difficultés quant à la définition du malgache "officiel" et à l'application de la malgachisation.

Le "malgache officiel" est pour certains le "dialecte merina" dans lequel était traduite la Constitution malagasy (à l'instar du Francien, patois royal). Or les linguistes malgaches savent que tous les dialectes (merina compris) ont les mêmes racines (ce qu'il serait convenu d'appeler le "malgache commun"). Le "malgache officiel" devrait être alors l'ensemble des dialectes. Comme la plupart des cadres supérieurs malgaches sont des Merina, il est normal qu'en parlant malgache, ils utilisent leurs dialectes. Comme les côtiers sont les plus nombreux, ils voulaient freiner l'expansion des Merina en utilisant le français. Puisque le parti au pouvoir, le PSD, était en majorité côtier, il leur était politiquement indispensable de garder l'enseignement en français.

[Ainsi, en 1960, l'école "de type malgache" n'enseignait pas en malgache mais laissait dominer la langue française. Cette domination était renforcée par la présence de "l'Assistance Technique" française, assistance plutôt socio-culturelle que technique, et par l'utilisation du français dans toutes les relations éducatives et administratives. Les Malgaches "nouveaux", nouveaux cadres étaient des "Français" à peau noire : être malgache évolué, c'est savoir s'exprimer en français et pouvoir vivre comme les Français.

(1)- Bulletin Officiel de décembre 1930, reprises par l'Ecole Publique de Madagascar, Bulletin Pédagogique n°41, mai 1955, p.146.

Les objectifs de Galliéni portaient ses fruits.

Si telle était l'attitude des cadres, ceux-là même qui prenaient les décisions à la place de la masse, il est certain que la langue et la culture malgache restaient écrasées (...) "La langue maternelle du colonisé, celle qui est nourrie de ses sensations, ses passions et ses rêves (...) est la moins favorisée. Elle n'a aucune dignité dans le pays ou dans le concert des peuples" (1).

[C'est la conscience de cet écrasement qui fait revivre un courant d'opinion malgachisant qui réclame une école "adaptée", des manuels "ajustés". Pour eux, la malgachisation n'est pas seulement la malgachisation du personnel, c'est la recherche d'un idéal culturel nouveau.

Cet état d'esprit, s'opposant à la culture française persistante va faire naître un problème nouveau.

4) La "guerre des manuels" (2) scolaires

[Tant que l'école était la "chose coloniale", le problème de manuels scolaires n'existait pas vraiment. Il y a eu l'histoire de "Toto" mais Toto était encore un "français" noir.

A Madagascar se créa spontanément une situation nouvelle : l'Indépendance s'appropriera l'école. Mais cette école était "confiée à la France". Pendant la colonisation, c'était la France qui fournissait les livres aux écoles primaires. L'Indépendance n'ayant pas été prévue si tôt, aucun manuel n'avait été préparé pour dispenser les cours du "nouveau programme". Les instituteurs

(1)- MEMMI, op. cit., p. 136.

(2)- Expression empruntée à AMALVI (Chr.), "Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France" (1899-1914). Revue Historique, n° 532, 1979.

ont donc dû utiliser les seuls manuels scolaires qu'ils avaient entre les mains. En fait d'instituteurs, ils étaient beaucoup plus des "répétiteurs" que maîtres d'écoles car n'ayant pas eux-mêmes une bonne maîtrise du français, ils avaient tendance à recopier ce qu'ils trouvaient dans les livres pour leurs préparations de leçons.

La reconduction pure et simple de l'enseignement colonial et néo-colonial ne devrait pas non plus entraîner des changements de manuels. Or, de nouveaux livres scolaires allaient faire leur apparition. Le contexte de l'indépendance devait apporter nécessairement un changement de mentalité.

Le même phénomène s'est reproduit en France fréquemment et notamment après la séparation de l'Eglise et de l'Etat : les manuels catholiques étaient jugés "hostiles" (1) aux Républicains. Ecclésiastiques et "Laïcs" se sont disputés le pouvoir et le droit de s'occuper de la jeunesse. La séparation de l'Eglise et de l'Etat n'était pas seulement une séparation de pouvoirs politiques, elle était une remise à jour de la vieille querelle entre le pouvoir spirituel et le pouvoir temporel.

Donc , la révolution de 1789 n'avait pas pour seule conséquence l'élimination du pouvoir absolu des Rois, mais aussi la prise en considération du peuple, d'où la laïcisation. L'école laïque qui fait fi du pouvoir du clergé sur l'éducation est accusée par celui-ci d'athéisme. Ne négligeons pas l'influence du protestantisme qui a lutté pour l'école laïque et pour que l'Etat prenne en charge l'éducation des enfants (Luther).

Inévitablement, "ces débuts (de la révolution) ont naturellement rejailli sur le choix des manuels : devaient-ils exalter sans partage le culte de la patrie et de ses grands hommes, ou au contraire mettre l'accent sur la nécessité de la paix et de

(1)- AMALVI (Ch.), op. cit, p. 360.

la solidarité entre les nations ?" (1).

Les autorités, en 1960, ont cru apporter une innovation en ordonnant l'utilisation du bilinguisme dans l'enseignement. Mais il fallait se rendre compte que le programme scolaire en lui-même n'était rien. Il n'y avait que le maître d'école qui le connaissait, s'il voulait bien l'appliquer. Par contre, seuls les livres étaient en contact direct avec les élèves. C'étaient leurs titres, leurs images, leurs idées qui s'imprimaient dans l'esprit des enfants. Les livres "coloniaux" avaient pour but de faire connaître et de faire aimer la France et par conséquent de faire oublier tout ce qui était malgache. Un pays indépendant devrait-il garder cet esprit des manuels ? Il fallait les changer.

Le gouvernement préparant la nouvelle école d'éducation de "base" avait fait appel à l'Unesco, en 1961, pour l'envoi d'un expert, en la personne de M. PEYRESBLANQUES (R.), afin d'étudier à Madagascar la "production de matériel de lecture destiné aux nouveaux alphabètes" (2). Cette école d'éducation de "base" sera le gage d'une "école malgache authentique" (3). En attendant, les enfants devaient se contenter de l'école d'origine "coloniale" avec ses aléas. Elle se caractérisait par le manque de manuels scolaires adaptés à l'esprit nouveau d'indépendance. La France à qui revenait la responsabilité de l'enseignement, n'a pas cherché à renouveler les manuels existants laissant les écoles utiliser les vieux ouvrages tels : - les livres de lecture comme :

- a) Aubin (A.), Prévot (G.) et ROSSIGNOL (M.) : Lectures Modernes Conte d'hier - Récits d'aujourd'hui, Rédaction et Vocabulaire, Cours Supérieur, Programme d'Octobre 1945, Hatier, Paris, 1951, 365 pages.

Ce livre de "lectures modernes" veut respecter les

(1)- AMALVI, op. cit., p. 361.

(2)- PEYRESBLANQUES (R.), Madagascar production de matériel de lecture, p. 1.

(3)- Groupe de Planification à Madagascar (GPEM), p. 21.

instructions de 1938 disant que, "le souci du modernisme, légitime en son principe, ne doit pas faire exclure les passages de celles des plus grandes oeuvres de la littérature française (...) dont la langue n'a pas vieilli". On y retrouve les textes de :

- Mark Twain : La montre, p. 9
- J. Guehenno : Une enfance sans jouet, p. 13
- Victor Hugo (La poupée de Cosette, Les Misérables) p. 49
- R. Roussel : Concours de Ski (La vallée sans printemps), p. 159, etc ...

b) - A. Souché : La lecture courante et le français, au CE2 Nathan, Paris, s. d., 259 pages.

où l'on retrouve les "contes merveilleux et (de) ravissantes histoires" d'Ulysse, le Roman de Renard, Cendrillon, les aventures de Pinocchio, ... complétées pour la lecture courante et expressive par les textes de :

- H. de Balzac : la cueillette des raisins (Le Lys dans la Vallée), p. 6
- (anonyme) : La bergère et son troupeau, p. 28
- E. Zola : La dinette de la poupée (Une page d'amour), p. 80
- Homère : Le retour d'Ulysse (L'Odyssée), p. 107, etc

c) - A. Souché : La lecture littéraire et le français au CEP - Programmes de la classe de Fin d'études 24-7-47. Nathan, Paris, 1950, 351 pages.

Des extraits de textes de :

- Alphonse Daudet ("Tartarin"), Victor Hugo ("Gavroche")
- F. Coppée ("Matin d'automne"), Mme de Sévigné ("En bateau sur la Loire"), Louis Pergaud ("La Mort de Margot"); La Fontaine (Le Savetier et le Financier), etc ... figurent parmi d'autres dans le livre.

Les instructions de 1923 y sont également reprises en ces termes : "L'Instituteur commencera par lire lui-même le texte à

haute voix; il pourra faire remarquer aux enfants comment les inflexions de la voix servant à exprimer les nuances de la pensée, et du sentiment, pourquoi il s'arrête à tel ou tel mot(...) Les élèves liront ensuite; le maître exigera une prononciation distincte et correcte, une diction simple et naturelle : s'il obtient qu'on marque exactement le rythme des phrases, cette lecture sera une excellente leçon de langue française qui, à cet âge, suffit".

- Les livres de géographie comme :

- a) - FRANÇOIS (L.) et Villin (M.) - Géographie, Premier Livre.
Hachette, Paris, 1955, 63 pages.
- b) - TARRAIRE (J.) - La France et l'Union Française, Géographie au Cours Moyen des Ecoles Primaires, Programmes de 1945. Nathan, Paris, 1955, 64 pages.

Quelques 53 leçons sur 64 sont consacrées à la France. Le reste l'est aux pays d'outre-mer.

Quand on considère les livres qui étaient restés en circulation dans les écoles primaires malgaches, en 1960, on a l'impression qu'il s'agit d'écoles françaises. Tous les livres ne parlaient que de la France et de ses territoires d'outre-mer.

Si théoriquement au point de vue du programme, il y avait déjà une petite différence, pratiquement au point de vue des manuels, des méthodes et de l'organisation des cours, il n'y en avait pas.

C'est ainsi qu'on a pu parler de méthodes "inadaptées" au programme scolaire et à l'évolution socio-culturelle du moment. Les enfants malgaches, n'ayant peut-être pas la même capacité d'abstraction que les enfants européens, avaient besoin de méthodes bien plus pratiques que théoriques. Les thèmes des leçons devaient

s'inspirer alors de son environnement immédiat. Et c'est dans un souci d'adaptation que les livres (1) suivants ont été réalisés :

- 1^{er} - RANDRIAMAMPIANINA - Delcourt-Dubois : Mon livre de Français
Livre unique au CE1 Nathan, Madagascar (où personnages et scènes sont entièrement malgaches);
- 2^o - Id. - Mon livre de Français au CE2 Nathan, Madagascar ;
- 3^o - RAJOELISOLO (Jean Lequerre) : Tiako ka Vakiko. Livre de lecture Malagasy au Cours Élémentaire, qui est truffé de mots français malgachisés : "krismasy" (Christmas, p. 28) "lafaoro" (le four, p. 48), "salopy" (chaloupe, p. 48) "bosoa" (bouchon, p. 46), etc ...
- 4^o - BASTIAN-GROISON : Mon Livre d'Histoire. Histoire Générale des Civilisations et Histoire de Madagascar, écrit en français et sous l'angle des "bons rapports" entre la France et Madagascar.
- Les auteurs écrivent par exemple que "sous l'administration française", "les habitants se sentent en sécurité" et "beaucoup de Malgaches ont accepté la domination française", alors que les Malgaches se soumettaient à cette domination établie par la force des armes ou par la répression.
- 5^o - BASTIAN-GROISON : Géographie de Madagascar, où ils tentent encore de faire valoir les mérites de la France.
- 6^o - GIAMBRONE (N.) : Ny Nosintsika (Notre Ile) manuel de géographie rédigée en malgache.

(1)- Ces livres sont analysés dans ZENY (Ch.) et RAMAROSANDRATANA (J.), Evaluation de la réforme de l'école primaire du premier cycle : le programme de l'E.P.C., p. 130-151.

7° - MAGGY ADER : Le Calcul et son apprentissage au C.I (CP).

Tous ces nouveaux livres proviennent d'initiative privée et tentent d'appliquer un bilinguisme malgachisant.

Pour les uns, la malgachisation serait celle du contenu, et pour les autres, elle consisterait à transformer le mot français par hybridation (exemple : République devient "Repoblika", aéroplane se dit "aeroplanina", etc ...).

Mais aucun des deux cas ne répond ni au programme de mai 1955 ni à une malgachisation rationnelle complète.

Bien que les malgachisants aient pris conscience de l'importance qu'a pour les élèves la connaissance de la culture de leur pays et de leur langue, le contexte de l'Indépendance n'était pas assez favorable pour y parvenir.

Tous les esprits étaient encore tournés vers le "modèle européen". On reprochait un peu au gouvernement de vouloir garder une "école bâtarde" qui, à l'époque, était déjà soupçonnée de "rester à un piètre niveau". Les écoles "européennes" étaient les "modèles" d'école qu'il faudrait copier.

Ces recherches d'adaptation des manuels révèlent en fait des conflits politiques autour de l'interprétation du bilinguisme et de l'indépendance elle-même.

Les partis d'opposition au P.S.D. déclaraient ouvertement dans leurs discours que l'Indépendance véritable n'était pas acquise et qu'il fallait lutter contre le parti au pouvoir si l'on voulait jouir de sa plénitude culturelle.

Le besoin d'acquérir la culture française reposait sur la conviction de l'incapacité du Malgache à s'élever à un haut

niveau intellectuel, par lui-même.

Le malheur du peuple était que l'école "civilisatrice" n'était pas encore ouverte à tous. Elle ne l'était qu'aux enfants "bien doués" (1).

Comment sélectionnait-on ces "doués" ?

B - Organisation, programmes et méthodes

1) Le système sélectif

Si d'un côté le gouvernement cherchait une solution pour faire évoluer le niveau culturel de la masse, de l'autre il laissait survivre l'organisation scolaire destinée à former des "élites".

Le système "élitiste", préparé par les missionnaires protestants, poursuivi par Galliéni, restait inchangé au moment de l'indépendance.

"L'alignement" de l'école malgache sur l'école européenne l'enfonçait encore plus dans l'esprit "élitiste" qui présidait depuis longtemps dans les écoles françaises. CITRON (Suzanne) nous le fait remarquer. Elle écrit : "Sous le manteau d'une idéologie égalitaire et jacobine, notre société est une des plus hiérarchisée du monde, et notre système scolaire un des plus sélectif qui soit. Société bloquée et système scolaire "élitiste" sont indissolublement liés. La délimitation des catégories socio-professionnelles repose en grande partie sur l'existence de titres et de diplômes, dont l'obtention est conditionnée par le cursus scolaire préalable" (2) et par le

(1)- L'Ecole Publique de Madagascar, Bulletin n°41, mai 1955, p. 146.

(2)- CITRON (S.), L'Ecole bloquée, p. 57.

milieu social.

De même que pour Baudelot (Chr.) et Establet (R.), "c'est à l'école primaire que s'organisent, sous des formes de réalisation camouflées, les flux opposés du primaire professionnel et du secondaire-supérieur. L'instituteur est donc amené à jouer à la fois le rôle contradictoire d'alphabétiseur de masse et de sélectionneur d'"élite", de diffuseur d'un catéchisme petit-bourgeois et de formation d'agents de l'idéologie bourgeoise" (1).

Sélectionner le "bien doué" signifie en même temps éliminer les "non-doués". "Envoyez-le donc aux champs. Il n'est pas doué pour les études" (2). C'est bien le cas de Madagascar quand on se rappelle du système d'éducation de base de Gallieni : le premier degré de scolarisation. Les places réservées à l'Ecole Régionale étant limitées par l'offre d'emplois, la plupart des élèves, bon gré, mal gré, ont dû arrêter leurs études à la fin de la deuxième Division B ou 2è B, sans diplôme.

Depuis 1951, la classe du Cours Élémentaire Deuxième Année (CE2) a remplacé la 2è B. A ce stade les élèves n'avaient pas le droit de se présenter ni en Sixième, ni au C.E.P.E. Il fallait passer un concours pour entrer au Cours Moyen. Le nombre de places était très limité pour ne recruter que les meilleurs élèves et pour que la qualité de l'enseignement soit bonne. Il n'y avait pas de Cours Moyen dans toutes les écoles. Seules, les Ecoles Centrales en avaient et quelques écoles importantes. Beaucoup d'élèves ont été donc "envoyés aux "champs" ou "dans la nature", après le CE2. Combien étaient-ils ? Une étude faite en 1963 a permis de déterminer la déperdition scolaire. Pour mille élèves inscrits au CPI en 1957-68, dont trois cent trente et un redoublants, six cent soixante neuf nouveaux, seuls quatre cent-dix-neuf sont arrivés au CE2 en 1960-61 et cent-quatre-vingts au CM2 en 1962-63, dont quatre-vingt-cinq redoublants (3).

(1)- BAUDELLOT (Chr.) et ESTABLET (R.), L'école capitaliste en France, p. 243.

(2)- Les enfants de Barbiana, Lettres à une maîtresse d'école, p.15.

(3)- GPEN, p. 46-47.

Si on ne considère que les nouveaux inscrits au CE2 (306), cent-quarante-trois sont arrivés au CMI. Il y a eu une perte de cent-soixante-trois élèves (163), plus de la moitié. Au CM2, il ne reste plus que le tiers (101).

Dans ce cas de sélection, l'échec des élèves ne vient pas du fait qu'ils ne soient pas "doués" mais d'élimination pure et simple.

D'autre part, on peut appeler "doués" ceux qui ont été admis dans les concours, mais dans le cas de Madagascar, c'étaient les bien-doués en français. Les épreuves étaient rédigées en français et les devoirs devaient l'être aussi, à l'exception de l'exercice de malgache.

Dans ces conditions, comme "pour MM. BAUDELOT et ESTABLET, (...) l'école (dans le cas de Madagascar aussi) joue son rôle propre et l'échec des écoliers est le critère de sa réussite. Il est donc erroné de prétendre qu'elle fonctionne mal ou soit en crise; elle opère exactement ce qu'elle est ordonnée à accomplir (...)" (1).

Que se passe-t-il dans la psychologie des "échoués"? Autant l'école attire, car elle promet une situation sociale meilleure, autant elle est détestable car elle est cause d'échecs.

Les spécialistes en économie de l'éducation comme HUGON (Ph.) et LÊ THAN KÔI y trouvent plutôt un mauvais rendement du système scolaire (2).

On peut raisonner de telle sorte si on veut vraiment édifier une nation moderne. En était-il ainsi des objectifs du colonialisme et du néo-colonialisme? Et n'était-il pas dans leur projet,

(1)- AVANZINI (G.), Immobilisme et Novation, p. 174.

(2)- cf. HUGON (Ph.), Economie et Enseignement à Madagascar, p.184-186,
LÊ THAN KÔI, L'industrie de l'Enseignement, et dans
GPEM, pp. 46-48.

depuis Galliéni d'arrêter le niveau de la masse à la "Deuxième B" ? Que voulait en fait Galliéni, sinon subordonner la culture malgache ?

"Une école qui sélectionne détruit la culture" (1) orient les enfants de Barbiana.

Aux yeux des autorités, l'enseignement de base s'arrête à la fin du premier cycle du primaire (CE2) et à ce niveau, il n'y a de sélection autre que la faiblesse des élèves. Mais ceux-ci attendaient beaucoup de l'école car "qu'est-ce que l'école, disait le pédagogue, si ce n'est une famille plus grande et qui voudrait remplacer la mère, sans grand espoir d'y arriver, ou s'en approcher ?" (2). De même, les parents qui envoient leurs enfants à l'école désirent qu'ils "réussissent". "L'école obligatoire n'a pas le droit de recaler" (3) réclament les enfants de Barbiana.

Ensuite, la sélection s'opérait sur l'acquisition par les enfants d'une culture autre que la leur. Dans de nombreux cas, le refus de se conformer à la transformation culturelle a été un handicap: "pensons (...) à la gymnastique intellectuelle d'un élève pour rédiger son devoir de français, par exemple, dans une démarche et une structure d'esprit qui sont tout le contraire de son mode de pensée malgache. Le Français aime dit-on à s'exprimer dans un mode actif. Le Malgache, lié à un raffinement de politesse tout oriental, préfère ménager son interlocuteur avant de lui déclarer l'objet de sa démarche. Les discours sont là pour témoigner de la vérité de cette affirmation. Ceci dit pour souligner seulement que l'esprit occidental et l'esprit oriental ont deux visions différentes du monde et des choses" (4).

Il est à se demander si les enfants sélectionnés

(1)- Barbiana (Les Enfants de), op. cit., p.140.

(2)- ALAIN , Propos sur l'éducation, p. 15.

(3)- Barbiana (Les Enfants de), ibid., p. 11.

(4)- ANDRIAMIHAJA (P.C.), "Entre deux cultures, l'enseignement à Madagascar", Foi et Education, p. 310.

dans le système scolaire auraient le droit d'être appelés "doués" quand on considère qu'à l'époque, la manière dont se présentait l'enseignement, réclamait de la part des élèves un grand effort de mémorisation du fait de la langue et de la culture qui leur étaient étrangères. L'enfant n'étudiait pas son vécu. Il était "doué" dans un monde imaginaire. Le "doué" n'était-il pas simplement celui qui savait répéter ? On comprendrait facilement pourquoi à nos élites il manquait le savoir-faire.

Dans cette perspective, les "bien-doués" n'étaient pas plus avancés que les "médiocres". A quelles formations espéraient-ils prétendre à l'école primaire ?

2) Le premier cycle de l'école primaire : une forme d'éducation de base

Seul, le système sélectif pouvait justifier la division de l'enseignement primaire en deux cycles en 1951.

Le premier cycle de l'enseignement primaire est constitué par les quatre premières années : le CP1 et CP2, Cours Préparatoire Première et Deuxième Année et le Cours Élémentaire Première et Deuxième Année (CE1 et CE2). Le Cours Moyen Première et Deuxième Année (CM1 et CM2) forme le deuxième cycle. L'École Régionale a été supprimée mais le système est resté le même pour les élèves ayant terminé le CE2 (ex-2è B) car pour accéder au CM1, il fallait passer un concours d'entrée. Le nombre de places était limité : et il n'y avait qu'un CM pour plusieurs écoles. Le CM (malgache) a été justifié par l'arrêté de 1951 comme un cycle préparatoire au concours d'entrée en classe de sixième des collèges et lycées sans oublier le CEPE mais en fait il s'agit là d'un nouveau palier de sélection. Dans ces conditions, le premier cycle de l'enseignement à l'issue duquel devaient s'arrêter la majorité des enfants constitue un cycle d'éducation de base. La majorité "échouée" al-

lait rejoindre la vie active après avoir acquis les rudiments de l'instruction qui leur avaient été proposés.

Il n'y avait pas beaucoup de différence entre l'école du premier degré, avant 1951, et le premier cycle du primaire de l'arrêté de 1951 hérité en 1960.

Mis à part le désir de donner aux enfants malgaches les bases des "connaissances instrumentales", le premier cycle de l'enseignement primaire se fondait sur l'enseignement du français comme dans la période coloniale.

Les arrêtés du 17 Février 1916 (1) et du 17 Janvier 1929 (2) comme celui du 14 Octobre 1933 (3) ont bien voulu, dans un premier temps, surtout au CPI, mettre en valeur l'étude du malgache mais à quelque nuance près, c'est toujours dans le but de bien apprendre le français. Renel (1916) était un socialiste et Cheffaud (1929), linguiste. Les deux avaient compris l'importance de la connaissance de la langue maternelle avant l'apprentissage d'une autre langue. Ils ne se faisaient pas non plus d'illusion quant à considérer le français comme "langue étrangère" des Malgaches, bien qu'elle soit la seule langue officielle pendant la colonisation. Par conséquent, la langue malgache est reconnue comme existente.

Les trois arrêtés sont unanimes. Pour le premier, "au début, le maître emploiera pour ses explications le dialecte de la région, puis progressivement dans la mesure du possible il substituera la langue française au dialecte local". Les mêmes termes sont repris par le troisième avec en plus beaucoup plus de précisions : "Les écoles du premier degré visent à amener à la pratique de la langue française courante (...)" Il ne demandait pourtant aux élèves que juste une "connaissance élémentaire de la langue française". Il n'est donc pas étonnant si les Malgaches n'étaient pas

(1)- Direction RENEL, sous gouverneur Garbit.
 (2)- Direction CHEFFAUD, " " Olivier.
 (3)- Direction CHEFFAUD, " " Cayla.

très forts en français.

Non seulement, on leur demandait d'apprendre des mots et des expressions qui n'avaient aucune liaison ni avec leur vécu quotidien, ni avec leurs sentiments, ni avec leurs traditions, mais en classe ils écoutaient ou répétaient tout bonnement ce que débitait plus ou moins bien le maître plutôt que d'assimiler réellement la langue. Le cours de français s'arrête à l'école mais le malgache n'a jamais cherché à l'appliquer en dehors des classes sauf ceux dont la culture n'est plus malgache et chez qui la colonisation a eu le plus d'emprise.

L'arrêté de 1929 a voulu donner un semblant de malgachisation. Toutes les matières, disait-il, devaient être enseignées en malgache "sans nuire à l'enseignement du français". Le français était vraiment considéré comme "langue étrangère" mais les enseignants n'ayant pas été préparés à cet esprit du programme y trouvaient beaucoup d'inconvénients. De plus, comme le français était la seule langue utilisée dans le second degré, tout le monde, élèves compris, réclamaient le français dès la base. Ce qui justifiait l'arrêté de 1933 et le programme de 1951 qui ont repris les teneurs de l'arrêté de 1916.

Il est préconisé par tous ces textes qu'à la fin du premier cycle (ex-premier degré) du primaire, l'élève devait être capable de s'exprimer par écrit ou oralement dans un français simple. Mais les thèmes et les "connaissances instrumentales" de base avec lesquels il fallait utiliser cette langue étaient si éloignés des réalités malgaches que l'élève avait très peu de chances de les utiliser.

Quels étaient les principaux thèmes ?

3) Les thèmes du programme

Une fois les objectifs définis, ils sont en principe traduits en thèmes dans les programmes.

Faut-il rappeler que le programme scolaire "malgache" de 1960, tout en restant fidèle aux instructions officielles métropolitaines a connu une certaine "adaptation", voire une certaine "malgachisation" (1).

Le Programme de Morale et d'Instruction Civique en était assez significatif.

"Depuis 1887, toutes les Instructions à l'usage des écoles métropolitaines (précisent que) "l'éducation morale doit jouer, dans l'enseignement primaire, un rôle prépondérant" (2). Les leçons de morale doivent être pratiques : il s'agit de "morale en action" en prenant des exemples dans la vie scolaire et dans le village. Les instructions métropolitaines, dans le Bulletin Officiel des mois de Juillet-Décembre 1929, sont reprises par les instructions malgaches. Elles donnent importance à la "valeur de l'exemple" : "que (...) le maître soit lui-même le plus persuasif des exemples". Elles veulent "faire aimer la morale" par la "chaleur" et la "conviction" du maître.

En France, pendant que les programmes se préoccupaient de la formation du citoyen en proposant des thèmes sur "les lois, les gouvernements, les droits et devoirs du citoyen, la municipalité, l'Etat Civil, le foyer et la vie culturelle, les grandes villes, les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, etc .."(3),

(1)- Comprendre le sens comme "adaptation aux problèmes malgaches" ou plus précisément "adaptation aux problèmes de la colonisation à Madagascar".

(2)- L'Ecole Publique de Madagascar, mai 1955, p. 148.

(3)- Référence GALLICE (R.) et TRAVERSE (M.) dans "Instruction Civique. Le Métier de Citoyen" (Programme de 1947 appliqué en 1951), cité par ZENY (Ch.) , Aperçu sur l'Enseignement de la Morale, p.8.

à Madagascar, les élèves étaient orientées vers l'étude des "bonnes habitudes"(la propreté, l'ordre, l'exactitude, la politesse), les principales vertus individuelles et sociales (tempérance, sincérité, modestie, bonté, courage, tolérance, amour du travail, goût de la coopération, esprit d'équipe, respect de la parole donnée, compréhension d'autrui, amour du sol natal, devoirs envers la famille, envers l'Union française, ...)(1). Dans la même répartition, nous remarquons les thèmes sur l'exactitude, la politesse, le plaisir et la distraction, la conscience professionnelle, l'économie, les attributions du fokonolona, le respect des lois, l'impôt, la propreté des villages, l'entretien des digues, des chemins mais aussi "l'oeuvre civilisatrice de la France dans les territoires d'outre-mer : le progrès économique".

On y remarque comme dans les programmes métropolitains l'initiation à la vie civique mais aussi l'initiation à la vie collective qui est propre à Madagascar.

Nous n'allons pas reproduire les thèmes de lecture qui étaient d'ailleurs laissés à l'initiative des instituteurs pour le choix des textes et des livres utilisés lesquels au CP1 sont en malgache et dès le premier trimestre de CP2 en français, mais il serait peut-être intéressant de voir la relation des thèmes de "leçons de langage" et des thèmes de "leçons de choses" au Cours Élémentaire. Pour le "repas" en langage correspond "hygiène de l'alimentation" en "leçons de choses"; pour la lessive, le savon; pour le feu et le foyer, la bougie et la lampe à pétrole ou électrique; pour l'accident, les plaies et brûlures, etc ... On retrouve dans les deux cas "le miel", la "bicyclette, etc ...

Les "leçons de langage" sont plutôt des leçons de vocabulaire et des exercices d'expression qui préparent en fait les autres cours. On note des thèmes qui sont spécifiquement malgaches comme "le pilon et le mortier", "la cuisson du riz", les "travaux de

(1)- Soulignés par nous, ainsi que les autres dans le même paragraphe.

la rizière", mais il est introduit aussi des thèmes qui ont trait à la civilisation européenne et qui existait, à Madagascar tels que : les animaux domestiques, le voyage en automobile, l'avion, le chemin de fer, la poste, la fête, les vacances, etc ...

Pour ces derniers thèmes, très peu d'enfants malgaches les vivent. Les animaux dits "domestiques" vivent autour des humains, mais ils ne sont pas "domestiques" dans le sens européen du terme. très peu d'enfants ont mis leur pied dans une automobile, ceux des campagnes n'en ont peut-être jamais vu. L'avion n'est pour beaucoup qu'un grand oiseau de fer qui fait beaucoup de bruit. Le chemin de fer, à part les enfants qui se trouvent sur la ligne Tananarive-Tamatave, Tananarive-Antsirabe et Fianarantsoa-Manakara, tout le reste de l'île l'ignore. La poste et les lettres, à part les administrations et les Européens, la majorité rurale n'utilisent pas le système. Pour eux, les messages passent de bouche en bouche et si lettres il y a, elles vont de main en main. La notion de vacances a été introduite par les Européens. Avant cette époque, les Malgaches ne les connaissaient pas. Aujourd'hui, rares sont ceux qui en jouissent.

Ces thèmes qui ont pour but de préparer les jeunes à connaître et à vivre plus tard ces notions indispensables à une vie moderne tendent à les "désadapter" de leur milieu. De plus, les instructions sur le langage disent que celui-ci doit porter non seulement sur les "observations des choses et sur les activités" mais aussi sur un texte français, sur une gravure ou "lecture d'images" d'après les "tableaux Gérard" bien connus pour représenter les vendanges en France, le ski dans les Alpes, la moisson, les ports de France, etc ...

Ajoutons aux tableaux Gérard les livres de lecture français, les récitations tirés de textes en français, les chants français. Il y a lieu de croire que l'enseignement primaire à Madagascar en 1960, déracinait l'enfant malgache de son milieu naturel car sa vie intellectuelle à l'école n'était qu'une existence imagi-

naire qu'il n'aurait jamais l'occasion de connaître.

La seule instruction qui est la plus réaliste était sans doute celle de l'étude de la grammaire française où l'on considérait le français comme "langue étrangère". C'était sans doute la première fois qu'on voyait apparaître cette notion dans une instruction officielle et qui de plus contredisait la Constitution Malgache de 1960 voulant garder le bilinguisme avec lequel devait primer la langue française par rapport à la langue malgache: "Pour s'exprimer en français, disent les instructions, nos élèves doivent nécessairement transposer une pensée dans le dialecte maternel" (1). On commençait donc à reconnaître officiellement que le français ne pouvait être la langue maternelle des Malgaches.

Cette "concession" a-t-elle porté préjudice à l'enseignement du français à Madagascar ? Nous ne le croyons pas. C'est plutôt et encore une fois dans un souci d'adaptation et surtout dans le but de mieux propager la langue parlée en l'appliquant au contexte malgache. Cette formule paraissait plus psychologiquement pénétrante.

La même technique d'approche s'appliquait aux programmes d'histoire et de géographie.

L'histoire et la géographie de Madagascar reprirent certes leur place dans le programme, après une suppression en 1947, mais il manquait de manuels scolaires pour leur enseignement.

En Histoire, au Cours Élémentaire, sur quarante leçons prévues au programme, huit seulement parlaient de Madagascar, les autres "ouvrent" les élèves sur les "Grands faits de civilisation" dont trois leçons sur l'occupation française à Madagascar,

(1)- L'École Publique de Madagascar, mai 1955, p. 162.

deux sur l'Histoire coloniale de la France dans le monde, et le reste sur l'Histoire de France depuis les Hommes des Cavernes jusqu'aux guerres mondiales. Au Cours Moyen, l'ouverture est plus grande : même programme que pour les écoles de type métropolitain enrichi de quelques notions d'histoires locales étudiées dans la classe précédente.

En géographie, au CE, la connaissance de Madagascar tient une grande place : 27 leçons sur 40, sans oublier l'Union Française (3 leçons), mais au Cours Moyen, la France seule et les territoires de l'Union Française occupent 23 leçons sur 40, et Madagascar 9 leçons. D'après les instructions, "la leçon de géographie est une leçon de choses". Il faut des croquis (I.O. 1923). Aussi les croquis des régions de France ont accaparé tout le temps d'études de ces matières.

Il n'y a rien à redire à propos du programme de Calcul. Nous estimons qu'il est commun à tous les enfants du monde. Seulement les livres utilisés pour les leçons et les exercices étaient ceux prévus pour les enfants européens. Le contexte dans lequel se déroulaient les opérations était quelquefois déconcertant pour les enfants malgaches. Prenons en exemple ces deux types d'exercices :

1) Une ménagère achète 8 kgs de groseilles à 35 F le kg pour en faire de la gelée. Les groseilles fournissent en jus les $\frac{4}{10}$ de leur poids. Le jus est cuit avec un égal poids de sucre valant 40 F le kg. On obtient 9 kg de gelée. Combien coûterait le pot de 250 grammes, les pots vides valant 8 F la pièce ? (1)

2) On veut faire un tapis pour couvrir le parquet d'une chambre de 4m,50 de large sur 3m,90 de large, avec une étoffe qui n'a que 65 cm de large. Combien faut-il de mètres de cette étoffe-

(1)- JOLLY (R.), L'arithmétique au Cours Moyen, p. 305

fe ? (1)

Il suffit, diriez-vous, de simples opérations arithmétiques pour trouver les bonnes réponses. C'est indiscutable. Mais les mêmes opérations données dans un contexte malgache auraient facilité pour les élèves la compréhension du problème. Les enfants malgaches ne savent pas ce que c'est que des groseilles, de la gelée, du jus de fruit cuit, un tapis, etc ... Et la plupart des exercices proposés aux élèves était du même type.

L'enseignement paraissait vraiment "déracinant", "démalgachisant".

4) Les méthodes de "préparation à la vie"

De prime abord, toutes les disciplines enseignées peuvent prétendre à la préparation de l'enfant à la vie. L'ensemble de l'enseignement du premier degré devrait y aboutir.

Depuis la Constitution du 29 Avril 1959, Madagascar cherchait à "promouvoir le progrès économique, social et culturel du pays et de chacun de ses habitants, (...)" (2) et voulait donner à "tout enfant (le) droit à l'éducation et à l'instruction" (3).

Les dispositions de la Constitution semblent visiblement contraires aux visées coloniales.

Or, pour les mettre en application, les autorités ont tout simplement reconduit un programme scolaire d'origine coloniale.

(1)- BRONET (V.) et HAUDRICOURT, Leçons et devoirs de mathématiques, p. 95. Livres trouvés dans une école à Madagascar et qui servaient de documents aux maîtres.

(2),(3)- Préambule de la Constitution 29/4/59.

L'Ordonnance n° 60-044 du 15 Juin 1960 sur l'éducation se contentait de formuler des principes généraux. Son article 2 stipule que "l'éducation doit viser au plein développement de la personne humaine et au renforcement des libertés fondamentales". D'après l'article 12, les "centres d'éducation de base" qui seront ouverts par les communes, seront chargés de dispenser les rudiments de l'instruction" (souligné par nous).

Seules les instructions du programme de "mai 1955", bien qu'elles soient anciennes, ont trait au caractère pratique, actif et concret de l'enseignement qu'on doit donner aux élèves. Mais ce ne sont en vérité que des constatations méthodologiques et pédagogiques. Elles font remarquer que "les inspecteurs relèvent à longueur d'année les mêmes erreurs : l'enseignement est extérieur et formel; les maîtres se complaisent dans le verbalisme, les classes sont passives" (1) alors que "l'enfant ne comprend pas les idées abstraites ou générales. Son domaine, c'est la réalité sensible, le concret" (2). "L'enfant, disent les instructions, est essentiellement actif. L'activité, dans son aspect scolaire, doit être entendue en deux sens : activité manuelle et activité de l'esprit" (3).

Ainsi, la méthode "active" fait son chemin à l'école primaire malgache. Elle reflète la pensée pédagogique de DEWEY (J.): "Cessez de concevoir l'éducation, dit-il, comme une préparation pour la vie ultérieure et faites-en la signification entière de la vie présente(...) Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être efficace comme préparation à quelque chose d'autre" (4). L'activité se présente comme une conception dirigée vers la socialisation de l'enfant. "L'école n'a d'autre fin, dit DEWEY, que de servir la vie sociale" (5).

Théoriquement, le problème de l'insertion sociale de

(1),(2)- L'Ecole Publique de Madagascar, mai 1955, conclusion, p. 199.

(3)- Ibid,

(4)- Cité par PALMADE (G.), Les Méthodes en Pédagogie, p. 17.

(5)- Cité par ULMANN (J.), La pensée éducative contemporaine, p. 32.

l'enfant préoccupait les pédagogues :

"Enfin, est-il écrit, les maîtres ne doivent pas oublier que l'école du premier degré prépare les enfants à la vie dans leur milieu naturel : c'est dire que les notions enseignées doivent avoir un caractère pratique.

Pour juger de la valeur d'une leçon ou d'un exercice, les instituteurs se référeront à ces principes :

- La leçon est concrète.
- La classe est active .
- Les notions sont simples et pratiques.

L'école primaire ne peut plus rester enfermée dans des formules d'un autre âge. Ses portes doivent s'ouvrir largement sur la vie" (1).

Contre le dogmatisme, le programme de 1955 introduisait un esprit nouveau dans la manière de concevoir l'enseignement. Il était axé sur le côté pratique et non abstrait de manière à avoir une ouverture sur ce qui se passait en dehors de l'école. En principe il ne doit pas y avoir de coupure entre l'école et la vie. Théoriquement, ces instructions voulaient être réalistes. Mais quand on analyse comment était conçu le programme qui devait mettre en application cette théorie, on pouvait voir facilement qu'il est très difficile pour l'enfant malgache de s'insérer dans sa société après avoir subi une éducation qui tendait à le détacher de son milieu social.

De plus, on voit mal comment, l'école primaire, au terme de laquelle cessaient d'étudier la majorité des enfants, pouvait contribuer au progrès économique du pays.

Les instructions générales (françaises) relatives à la classe de fin d'études (1938) étaient beaucoup plus précises à

(1)- L'Ecole Publique de Madagascar, op. cit., p. 200

ce sujet. Elles disent :

"Plus que toutes les autres classes de l'école publique, elle est une préparation directe à la vie. Elle prépare l'enfant à tous les devoirs généraux de l'homme. Elle le prépare à vivre utilement pour lui et les autres dans le milieu où il a grandi. D'où le double caractère de la culture qu'elle dispense, à la fois largement humaine et pratique. La culture générale est la même pour tous les enfants de France. La culture pratique prend une couleur différente selon les milieux, rural ou urbain, industriel ou agricole, et même selon les régions. On souhaite qu'elle enracine plus fortement le jeune homme à son milieu originel. L'école manquerait son but si la prolongation du séjour en classe détachait encore le petit français de son groupe (..)"

"D'un bout à l'autre de la scolarité primaire, l'enseignement doit conserver un caractère concret (..) et aussi un caractère actif. Le dernier s'exprime pour un constant appel à l'initiative individuelle de l'élève et à l'initiative collective du petit groupe (..) (1).

Elles s'appliquent à l'article 2 de l'ordonnance (française) du 6 Janvier 1959 sur la prolongation de la scolarité obligatoire, stipulant que "l'instruction obligatoire a pour objet l'éducation et les connaissances de base, les éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique".

L'enfant français n'est pas dans le même cas que l'enfant malgache. Son programme scolaire trouve concrètement son application dans la vie pratique en y ajoutant une formation pré-professionnelle et technique. Le caractère "actif" de la scolarisation devient effectif quand il n'y a pas de véritable rupture entre l'école

(1)- LETERRIER (L.), Programmes, Instructions, Répartitions, Mensuelles et hebdomadaires, p. 26.

et la vie.

Le sort du jeune Malgache de 1960 est bien différent. Dans un souci de prendre un modèle extérieur considéré comme le modèle idéal, l'enseignement primaire tend à développer chez les élèves un sentiment de frustration vis-à-vis de sa propre culture et vis-à-vis du modèle en question. Il est donc partout marginalisé.

Sachant lire et écrire, ne voulant plus retourner aux champs, il n'est capable d'exercer aucune profession ni d'améliorer sa propre condition.

Obligé de rejoindre la vie active à seize ans, le "non-doué" est obligé de traîner encore quelques années avant d'être adulte et prendre en main sa destinée propre. Pendant ce temps de chômage, et dans la plupart des cas, il a oublié tout ce qu'il a appris à l'école, ou plus exactement, il n'a pas eu l'occasion d'utiliser ses acquis scolaires. L'éducation de base reçue n'aurait pas, dans ces conditions, servi à faire de lui le citoyen modèle qu'attendait le développement du pays.

En tout cas le "non-doué" a échoué. Son échec est aussi celui de l'école. Les programmes, les méthodes, les examens et les concours tels qu'ils étaient conçus en sont responsables, de même que les autorités locales et la France avec cette langue (française) qu'on arrive difficilement à bien maîtriser.

L'échec scolaire était perçu comme celui de la France, de la politique scolaire française dans les ex-colonies et des Accords de Coopération.

L'expression "inadaptation de l'enseignement" faisait rage et se retrouvait chez tous les initiés en pédagogie. On accusait l'école primaire de former des "déclassés", des "déchets", des

"délinquants" notoires.

X X X

Mais l'école "traditionnelle" tenait bon. Les élites la protégeaient, la défendaient. Il ne fallait pas que les "déchets" de la société parviennent à un haut niveau. Les cadres que le pays avait besoin de former étaient réservés à quelques élus. Le sort les triait aux examens et offrait la garantie de leur capacité intellectuelle.

L'admission au concours d'entrée en classe de sixième dépendait de la réussite à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires ou C.E.P.E. L'arrêté n° 2516-E du 6 Décembre 1955 a donné à celui-ci une réglementation telle que le candidat âgé de plus de douze ans au 31 décembre de l'année ne pouvait plus se présenter à l'examen (article 2). Les plus âgés étaient ainsi éliminés d'office, c'est-à-dire les campagnards qui ne pouvaient s'inscrire à l'école que vers l'âge de 7 - 8 ans, vu l'éloignement des villages par rapport à l'école primaire. Les épreuves étaient composées d'une rédaction simple, d'une dictée de dix lignes suivie de questions, d'une série de cinq questions d'arithmétique et d'une interrogation écrite de sciences, d'histoire et de géographie. Le tout doit être rédigé en français (art. 6). Ceux qui sont faibles en français sont éliminés. La connaissance de la langue et de la culture française est devenue effectivement un critère de sélection sociale. En conséquence la langue et la culture françaises sont considérées comme des critères "d'échec" social. "S'il (le colonisé) veut obtenir un métier, construire sa place, exister dans la cité et dans le monde, il doit d'abord se plier à la langue des autres, celle des colonisateurs, ses maîtres (...)" (1). "L'échoué" est jugé inapte, non intelligent. La langue et la culture française sont perçues à ce niveau comme facteur d'injustice sociale. "L'intelligence d'un petit européen de 15 ans est riche de toute la culture de ses ancêtres, l'intelligence d'un petit malgache s'éveille toute jeune à une civilisation qui n'a été faite ni pour

(1)- MEMMI, op. cit., p. 146.

ceux de sa race" (1).

La divergence entre la culture française et la culture malgache constitue un grand handicap pour la grande majorité des élèves.

La culture française tend au modernisme, la culture malgache authentique tend au conservatisme. La culture française s'apprend à l'école, la culture malgache se vit pratiquement au village. "La coupure culturelle avec le monde traditionnel est aggravée par l'aspect abstrait et formel des connaissances et des techniques où l'on enferme l'accès au monde moderne" (2).

Parce qu'on veut à tout prix inculquer au jeune Malgache une culture importée, "la proportion d'échecs reste énorme"(3). Sur 1000 élèves inscrits au CP1, cinq ans après, 227 seulement sont arrivés au CM2.

En plus de l'énorme proportion d'abandons, il faudrait compter l'énorme proportion de ceux qui n'ont jamais mis les pieds à l'école, le taux de scolarisation s'élevant seulement à plus de 40 % (4) disent les uns, à 44 % (5) ou 48 % (6) disent les autres, en 1960.

Puisque la masse des élèves n'est pas capable d'aller au-delà du CE2 et du CM2, il leur faut un nouveau système éducatif plus "adapté" : "la transformation espérée se ferait dans un cadre

-
- (1)- RENEEL (Ch.), Principes de Pédagogie Indigène à l'usage des Européens, p. 5.
 (2)- ERNY (R.), L'Enseignement dans les pays pauvres, p. 17.
 (3)- ANDRIAMIHAJA (R.C.), S.J., "Entre deux cultures, l'enseignement à Madagascar", Foi et Education, 30-1-1955, p. 310
 (4)- SEDES, L'Education et le Développement économique en zone rurale, p. 46.
 (5)- COUELLE et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, p. 52.
 (6)- "La République Malgache", La documentation française illustrée, n° 168, p. 15.

de malgachisation. (...) enraciner l'enseignement dans son patrimoine culturel malgache, codifier et développer la langue malgache pour que le jeune puisse exprimer entièrement ce qu'il a dans la tête et dans le coeur (...) "(1)

La politique du bilinguisme ayant été pratiquement tournée à l'avantage de la langue française, la langue malgache allait tendre à s'affirmer davantage comme langue de culture légale à Madagascar.

Comment s'organisait le nouveau type d'école ?

(1)- ANDRIAMIHAJA (R.C.), Op. cit., p. 310.

CHAPITRE II

L'éducation de base : L'École primaire du premier cycle ou E.P.C. ruralisée

Il faudrait peut-être rechercher la remise en valeur d'une véritable culture malgache dans le contexte de la redécouverte des valeurs culturelles négro-africaines.

Après la conférence de Bandoeng en avril 1955, "(...) l'homme noir, brun ou jaune entend s'affirmer de nouveau et ne peut atteindre toute sa plénitude qu'en se débarrassant de la tutelle et de la servitude qui l'ont paralysé jusqu'à présent. Il est d'autant plus convaincu qu'il peut et doit s'affirmer dignement, que son passé lui enseigne que nul pays n'a le monopole de l'intelligence (...)" (Assana Sylla : "Témoignages des Africains sur Bandoeng", Présence africaine, Août-Septembre 1955, p. 44) (1).

Se sentant peut-être mal dans leur peau, les élites colonisées essayaient de retrouver leur identité originelle dont elles ont été détournées ou cherchaient une identité intégrée dans le cadre d'une vie moderne euro-africaine.

Elles se retournaient alors contre la politique coloniale qui avait voulu les "assimiler" mais qui en même temps les rejetait. Elles commençaient à accuser l'école coloniale "bienfaitrice" d'être divisionniste au sein de la culture africaine ou d'être destructrice de la société traditionnelle. Ils étaient conscients que "l'école imitée de l'Occident semble conserver la finalité que lui assignent ses promoteurs : instrument de promotion culturelle à l'intérieur d'une civilisation étrangère, elle demeure ce qu'elle était, essentiellement élitiste. Elle atomise la société en groupes forcément antagonistes et rivaux. Elle consacre la cassure entre

(1)- Cité par PAPA GUEYE N'DIAYE, "Le développement culturel en Afrique", UNESCO, Le développement culturel, expériences régionales, p. 16.

masse paysanne et minorités intellectuelles" (1).

Les intellectuels africains et pro-africains devaient proposer une solution scolaire tendant à faire profiter au grand nombre des bienfaits de la scolarisation dans un cadre local.

Pour Madagascar, la conférence internationale d'Addis-Abéba sur l'éducation en Afrique, organisée par l'Unesco, en mai 1961 qui "recommanda aux pays en voie de développement de faire tout l'effort nécessaire pour atteindre le taux de scolarisation de 75 % en 1972" (2), répondait au souci du Président de la République, dans sa conférence devant l'Assemblée Nationale en 1959, de vouloir créer des "centres d'éducation de base" ayant pour but une "scolarisation massive et accélérée".

La solution trouvée était "l'institution de l'enseignement primaire du premier cycle" (3).

La création de ce nouveau type d'établissement s'intégrait à un plan global de développement : l'élévation du niveau de vie et la mobilisation de la nation dépendent de "l'alphabétisation des campagnes" (4), les villes ayant déjà leurs écoles primaires traditionnelles, et de la formation des citoyens. "Le sous-développement est un problème d'abord d'éducation des hommes" (5).

Le développement économique et social a besoin de revaloriser les métiers manuels et techniques qui ont été perdus de vue au profit de la formation des "élites" et des cadres administratifs et appelle une réforme profonde "amorcée en matière d'enseignement primaire rural" (6).

(1)- PAPA GUEYE N'DIAYE, op. cit., p. 56.

(2),(3)- COUTELLE (B.) et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, p. 52.

(4),(5),(6)- Commissariat Général au plan, Rapport sur le développement de Madagascar, p. 21-22 et 23.

A - Objectifs et organisation

1) Naissance de l'EPC : la phase préparatoire (1961)

Le "modèle français" d'école élémentaire que la République Malgache naissante a adopté comme principe de base de la formation des enfants, "futurs adultes", a permis, dans sa vocation et ses objectifs, à certains experts en éducation, d'affirmer ou de confirmer son inadaptation au contexte malgache et africain.

L'organisation de l'enseignement primaire traditionnel a été confiée comme nous l'avons vu, à la France. Par contre, la République Malgache entendait prendre en charge le lancement des "centres d'éducation de base" plus communément appelés "Ecole rurale du Premier Cycle" ou EPC, avec l'aide de l'UNESCO et la participation de la France.

Madagascar s'occupait des constructions d'écoles en faisant participer les communes rurales. L'Unesco finançait l'équipement des écoles avec dix mille dollars. La France était chargée de la formation des maîtres avec une dépense prévue de cinq millions de francs malgaches.

L'évolution de la situation internationale et nationale a donc fécondé l'école primaire rurale du premier cycle. A Madagascar, elle allait être réalisée, dans un premier temps, à titre d'expérience. Si elle réussissait, tous les pays en voie de développement en profiteraient. Si elle échouait, l'école "traditionnelle" menacée par la "nouvelle école" renforcerait sa valeur. Les partisans de celle-ci souhaitaient fort qu'elle échoue.

L'utilisation de l'expression "expérience" qui sert à caractériser l'implantation de l'EPC à Madagascar en 1962, semble un peu ambiguë. Celle-ci était peut être une "expérience" pour l'UNESCO, mais elle était officiellement institutionnalisée à Mada-

gascar, comme un système définitif.

Le décret n° 61-520 du 13 Septembre 1961 portait création des "Centres d'Education Rurale" autrement appelés "Ecoles Primaires rurales du Premier Cycle"(EPC) et d'un "Conseil Supérieur de l'Education Rurale" (article 1) ou CSER.

Le CSER était composé de représentants de plusieurs ministères : l'Agriculture, la Santé, les Finances, l'Intérieur, le Plan, la Justice, l'Education Nationale; s'y ajoutaient des experts de l'Unesco et des spécialistes de langue malgache.

Le CSER avait essentiellement pour fonction la mise en place des EPC dans tous les domaines. Il étudiait d'abord des données du problème et devait faire l'inventaire des moyens. Après avoir fixé les modalités des actions projetées, il en précisait les étapes. Il lui appartenait de sensibiliser l'opinion sur la nécessité du "changement". Il choisissait les zones d'implantation des écoles-pilotes. Il était chargé d'élaborer les programmes des activités éducatives, de la formation des maîtres d'un "type nouveau" et de la formation de leurs encadreurs. En outre, il évaluait le financement.

On connaît l'énorme problème économique qu'affrontait la République Malgache. On connaît aussi le manque d'expérience des "spécialistes" d'éducation malgaches qui ont eu l'habitude d'être assistés et qui ont rarement fait partie, pendant la colonisation, des organes de décision. Malgré la présence des délégués des ministères, la responsabilité de l'opération incombait finalement à l'UNESCO, matériellement, financièrement et pédagogiquement. Du moins, les Malgaches le souhaitaient ainsi.

L'Unesco a dépêché à Madagascar un expert français, en la personne de Monsieur Jean ADER, "inspecteur primaire (français), militant du mouvement d'éducation des adultes "Peuple et

Culture" et l'un des "promoteurs" de la méthode "d'entraînement mental" (1). Il était chargé de formuler les projets de textes et de programmes. Pour comprendre facilement dans quel état d'âme il travaillait et quels idéaux l'animaient, Monsieur Jean ADER s'est inspiré de la pédagogie FREINET et a recherché un système éducatif basé sur le Fokonolona mais n'a jamais voulu instaurer une école de "promotion collective" (2) comme beaucoup (3) pourraient le laisser supposer.

Sur tous les plans, l'institutionnalisation de l'EPC était claire : elle était créée pour le monde rural. L'Ecole Primaire Publique (EPP) était donc réservée à la ville. Le monde rural est un monde, qui dans la plupart des cas, n'a jamais mis les pieds à l'école. Le premier principe de l'EPC est de donner à ce monde "perdu" les éléments nécessaires pour lutter contre son "ignorance". L'EPC a donc pour objectif fondamental l'alphabétisation des campagnes. C'est à cette tâche que s'attachait surtout Monsieur J. ADER.

Comment s'y est-il pris ?

2) Définition des objectifs

Dans un document qu'il a intitulé "Documents de préparation de l'école du premier cycle", Monsieur J. ADER a d'abord défini les "conditions de l'adaptation de l'Ecole au milieu rural malgache". En analysant le document, on s'aperçoit que ces conditions sont surtout centrées sur la critique de "l'école traditionnelle" existante qui est "liée au système colonial qui l'a organisée". Cette école qui faisait une "référence constante (...) aux mo-

-
- (1) GOGUEL (A.M.), "Une réforme des objectifs et des méthodes à l'école primaire : l'école rurale du premier cycle (1961-78)" dans ARDOINO et Coll., Education et Relations, p. 93.
 (2)-Entretien avec M.J. ADER du 7 août 1981, de 9h à 11h 30 à l'OCDE, rue du Conseiller COLLIGNON, Paris 16è.
 (3)-Certains auteurs et discours officiels utilisent l'expression "école de promotion collective" en parlant de "l'école rurale du premier cycle"(EPC). En fait, la notion d'école de promotion collective n'est apparue qu'après celle de l'EPC.

dèles culturels occidentaux" utilisait non seulement, comme nous l'avons vu, "le français comme langue d'enseignement, trait dominant de ce système éducatif (...)", mais aussi un programme de "transmission d'une culture qui se donnait pour transcendante à la réalité sociale (...)" Monsieur J. ADER précise que "la structure coloniale coïncidait avec la structure pédagogique traditionnelle et dogmatique d'un humanisme suspect" et que "dans une situation fondée sur des rapports de domination, le colonisateur se situe du côté de l'universel". Malgré les révisions du programme d'où certains "détails ridicules" ont été éliminés, l'école a gardé une image adaptée à une vie plus européenne que malgache, beaucoup plus urbaine que rurale. "L'école est perçue, écrit J. ADER, comme un moyen d'évasion vers un mode de vie et des revenus plus enviables".

L'EPC ne devait pas non plus avoir les mêmes défauts que l'école primaire publique (EPP) traditionnelle. Par conséquent il fallait bien analyser celle-ci pour mieux situer l'autre.

En 1960-61, le taux de scolarisation était évalué à un peu plus de 40 % et à 45,8 % en 1962-63 (1). On notait déjà à l'EPP une surcharge des classes : 80 - 100 élèves par maîtres. On ne niait plus, grâce au système sélectif, la très forte déperdition scolaire : 15 % des élèves seulement arrivaient au Cours Moyen. En 1957-58, de 1.000 élèves au départ du CPI, 86 pouvaient avoir le C.E.P.E. et entrer en 6^e des lycées et CEG; en 1962-63 de 1.000 élèves au CPI, 29 seulement arrivaient au premier cycle du secondaire. Le taux de productivité de l'enseignement primaire calculé sur la base du coût de formation théorique d'un élève de CM2 (39.000 fmg) par rapport au coût de formation réel de l'élève de CM2 (124.150 fmg), est très faible : il est de 27,4 % (2). L'EPP implantée dans les villes entraînait une grande disparité non seulement entre la

(1)- ANDRIAMASY (V.B.), L'Enseignement Primaire du Premier Cycle, au Colloque sur les Innovations en matière d'enseignement en Afrique : ses orientations et son administration, p. 2.

(2)- SEDES, L'Education et le Développement économique en zone rurale, p. 46.

capitale (Tananarive : 80 à 90 % d'enfants scolarisés) et les provinces (Tuléar : 10 à 20 % de scolarisation) mais aussi entre les villes et les campagnes. Il ne faut pas oublier non plus le contexte socio-culturel dans lequel, avec l'indépendance, augmentait le besoin d'écoles exigées par une démographie galopante avec 2,8 % de taux d'accroissement par an. Il serait de mauvaise foi de ne pas voir qu'il s'agit là d'une conséquence avantageuse de la colonisation en dépit du décret de 1933 qui "donnait à l'école primaire comme but essentiel de former des "clercs" et des auxiliaires pour l'administration et le commerce" (1). ADER J. insiste sur le caractère "déracinant" et "désadaptant" de l'E.P.P. : "L'instruction étroitement liée à la structure qui caractérisait la société coloniale, dit-il, restait considérée comme le signe et le moyen d'une domination sociale durement ressentie" et "le vrai problème, selon lui, c'est que l'école avait délibérément négligé les rapports fondamentaux entre l'enfant malgache et sa civilisation (...)"

A partir de ces problèmes s'orientèrent alors les objectifs de l'école rurale du premier cycle.

La conférence internationale de l'UNESCO à Addis-Abéba en 1961, a d'abord voulu faire atteindre un taux de scolarisation de 75 %, en 1972, aux pays en voie de développement. Des expériences sont aussi tentées dans d'autres pays : la télévision scolaire au Niger, une opération d'intégration au Tchad, les C.E.R. (centres d'éducation rurale) en Haute-Volta, etc ...

Pour le gouvernement malgache, "l'enseignement du premier cycle est (d'abord) axé sur l'acquisition des bases fondamentales de l'instruction et sur une ouverture aux problèmes de la vie pratique et de la production"(2). L'école doit être étroitement intégrée dans l'effort général de développement. "L'école du premier cycle a pour principe le plus général que le développement de

(1)- ADER (J.), "Voies nouvelles de l'enseignement et de la formation: les EPC à Madagascar", Coopération et Développement, n°17, p. 24.

(2)- COUTELLE et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, p. 52 et 54, souligné par nous.

Madagascar doit s'effectuer par les paysans, pour eux et avec eux"(1). Le **Ministre** de l'Education Nationale, Monsieur BOTOKEKY (L.), en Mai 1962, devait annoncer le nouveau rôle exigé de l'EPC :

- "préparer des producteurs, des paysans actifs et non plus créer ou renforcer le mépris des métiers manuels, l'exode vers les villes" (caractères que l'on reproche à l'EPP);

- "éveiller des citoyens conscients des difficultés du pays et de l'effort nécessaire au développement (...), susciter l'attachement à la patrie malgache, aidant ainsi à réaliser pleinement l'indépendance" ;

- "dégager pour Madagascar une culture originale, ayant intégré les apports extérieurs auxquels elle ne sera plus soumise" ;

- "être au centre du village, un foyer de progrès, une maison pour tous (...) L'école intégrera, de la manière la plus intime, l'enfant à la vie paysanne ainsi qu'à la vie sociale du village".

L'EPC, sans le dire, sans le crier trop haut, était déjà une révolution scolaire par rapport à l'EPP. Comme cette "révolution" était contrôlée par l'Unesco, elle sembla n'émouvoir personne, du moins dans un premier temps.

Pour l'expert de l'UNESCO, l'EPC devait répondre à plusieurs fonctions :

- "sortir aussi rapidement que possible de l'Etat de sous-scolarisation" ;

- "promouvoir une formation commune de base pour les citoyens d'une jeune nation" ;

- "opter pour une scolarisation de masse (...) s'orienter vers une éducation populaire, et s'engager par là, à adapter l'en-

(1)- COUTELLE et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, p. 52 et 54.

seignement aux besoins du plus grand nombre" ;

- "développer les sentiments de courage et de civisme"
- "améliorer la vie rurale" ;
- "coopérer avec d'autres formes d'action de développement : vulgarisation agricole, animation rurale, action sanitaire, action féminine, etc ...
- "développer la compréhension mutuelle, la tolérance et le respect des convictions de chacun";
- "donner une "aptitude à coopérer, à travailler avec tous à des tâches communes (...)" ;
- "donner le désir de changement et de progrès" ;
- "préparer des paysans modernes" (1).

Le "spécialiste" malgache d'éducation attribue à l'EPC des buts beaucoup plus "terre-à-terre" ;

- insertion de l'enfant dans son milieu ;
- apprentissage de la langue maternelle ;
- recours constant au fond culturel national (chants, contes, légendes, anectodes historiques, ...) ;
- revalorisation des activités pratiques manuelles, artisanales, agricoles, ... ;
- "désormais, l'ère du "maître-d'école-je-sais tout" est révolue. Tous ceux qui dans le village ou aux environs ont une compétence certaine, devraient pouvoir venir l'enseigner aux enfants malgaches, sous la coordination des maîtres" ;
- "chaque école devait avoir sa parcelle de terrain de culture, son petit élevage, son bassin piscicole" dans un processus de "ruralisation" (2).

On attendait de l'EPC une réforme fondamentale non seulement de la scolarisation à Madagascar mais surtout de la vie

(1)- Sources J. ADER.

(2)- ANDRIAMASY (V.B.), op. cit., p. 6 - 14.

paysanne. L'EPP "coloniale" s'est développée d'une manière lente mais fidèle à la politique de la "tâche d'huile" chère à Gallièni, elle se rapprochait à pas de loup des campagnes auxquelles elle cherchait aussi à s'adapter et à dynamiser en y introduisant de nouveaux modes de cultures. Mais ce que l'EPC avait d'originale, et que l'autre s'est refusée à réaliser, c'est l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement.

3) La malgachisation

Le climat psychologique dans lequel s'est créée l'école rurale du premier cycle laissait entendre qu'il s'agissait d'une école "vraiment malgache", adaptée aux problèmes malgaches, soumise à l'approbation des autorités malgaches,

Autant l'école "coloniale" détachait l'enfant de son milieu en introduisant dans son éducation une culture et une langue qui n'étaient pas les siennes, autant l'EPC voulait insérer l'enfant dans son milieu en lui apprenant la culture de ses ancêtres qui "possédaient à un haut degré le sens de l'homme et des contingences" (1). L'EPP a été trop longtemps couverte par le modèle européen, l'EPC tente de "réfléchir sur les fondements de la civilisation malgache (...)" (2) en faisant participer les parents d'élèves aux activités de l'école, aux leçons, et en les appelant en classe ou en se rapprochant d'eux au village. Bref, par l'EPC, on veut résoudre tous les griefs de l'EPP qui montrait le visage d'un "enseignement trop spéculatif : on dispense une instruction théorique qui éloigne encore le jeune Malgache des réalités de son pays. Cet enseignement ne tient pas compte, ou si peu, de la psychologie individuelle et collective des Malgaches. Il néglige trop les rapports entre l'individu et sa civilisation et, ce qui est très

(1)- MELAINE LE HURT (P.), "Le Communisme à Madagascar", Mission de l'Eglise, n° 38, p. 15.

(2)- LÜPO (P.), s. j., "Civilisations et développement : images malgaches", Lumière, n° 2002 du 27-10-74.

grave, il ne met pas suffisamment en valeur les rapports qui doivent exister entre les individus et les différents groupes sociaux. Enfin, cet enseignement est resté trop étranger aux problèmes du développement, négligeant ainsi de montrer aux jeunes Malgaches le vrai visage de leur pays et, par voie de conséquence, ne les incitant pas à faire des efforts en vue du progrès économique et social de l'Ile" (1).

On sait qu'une culture ne peut s'assimiler que par la langue qui la fait se développer.

L'EPC devait donc dispenser son enseignement en "langue malgache" (2) dont on reconnaît finalement "l'unité linguistique" (3). A l'EPP, elle n'a servi que pour mieux faciliter l'acquisition du français. A l'EPC, elle devint langue de culture, langue d'enseignement et fut entièrement la langue de communication à l'école et à l'extérieur de l'école. Elle reprit sa place de langue nationale et parlée avec laquelle se communique l'ensemble de la population malgache.

A l'EPC tous les enseignements étaient donnés en malgache à l'exclusion du français. Et même en cas de besoin, l'instituteur pouvait avoir recours au malgache pour expliquer certains mots et expressions françaises.

La malgachisation à l'EPC ne supprimait pas l'étude de la langue française. Comme à l'EPP, celle-ci était commencée à partir de la deuxième année de scolarité. Elle était alors enseignée comme langue étrangère et, nous verrons plus loin, elle aura adopté les mêmes méthodes d'enseignement.

(1)- BOTOKEY (L.), Ministre de l'Éducation Nationale : discours à l'inauguration du 1er Centre de Formation de Maîtres d'école du Premier Cycle, en mai 1962.

(2)- Décret n° 61-520 du 13 Septembre 1961, art. 3.

(3)- BEZY (F.), "La transformation des structures socio-économiques à Madagascar (1960-1978)", Culture et développement, 1979, p.89.

La malgachisation commencée à l'EPC n'était donc pas seulement l'étude de la langue, mais surtout celle de la communication entre maîtres et élèves, celle du contenu éducatif et de la nouvelle conception de l'école. L'EPC ne devait plus être une école d'origine européenne, elle devait être la "chose" malgache.

Est-ce peut être parce qu'elle était malgache que cette école ne comprenait qu'un seul cycle ?

4) Organisation du cycle : intégration du travail manuel

Comme son nom l'indiquait, l'Ecole Primaire rurale du Premier Cycle ne comportait qu'un cycle unique de quatre ans. Les quatre années d'études auraient suffi pour "promouvoir l'esprit de solidarité et de responsabilité, le sens civique" (1) et dans le cadre de l'effort au développement, l'enseignement aurait dû revêtir un "but utilitaire" adapté principalement à l'agriculture, le peuple malgache étant formé de 85 % environ d'agriculteurs. "L'agriculture est la première richesse du pays" (2). La prospérité du pays, semble-t-il, en dépend. Ainsi s'expliquait l'intégration du travail manuel à l'école, principalement axé sur les travaux agricoles.

Dès la première année d'école primaire appelée "Cours d'Initiation" ou CI, à la place de Cours Préparatoire lère Année (CPl), l'enfant subissait une éducation sensorielle, manuelle et morale. Des exercices de tressage, de modelage, de petit jardinage préparaient leurs sens à des tâches futures. Mais les élèves du C.I. apprenaient beaucoup plus à observer et à s'exprimer plutôt que de faire de vrais travaux. La deuxième année au Cours

(1)- Décret n° 61-520 du 13 Septembre 1961, art. 3 (2è A.).

(2)- COUTELLE (B.) et GUIELAN, op. cit., p. 54.

Préparatoire Deuxième Année (CP2) était réservée au renforcement des acquisitions de première année. Les deux autres cours (CE1 et CE2) rejoignaient à peu de chose près les mêmes objectifs que ceux de l'école traditionnelle. Le CE2 préparait l'enfant au concours d'entrée au Cours Moyen lère année qui n'a pas changé et est resté le même qu'avant.

L'enfant qui échouait au Cours Moyen et ayant atteint la limite d'âge scolaire devait quitter l'école pour rejoindre la "vie active". Il était censé avoir appris les "connaissances de base" dont un bon citoyen peut avoir besoin dans sa vie publique et dans sa vie professionnelle. Il devait avoir acquis une langue malgache plus ou moins académique, des connaissances instrumentales, mais surtout à manier l'angady (1), à avoir appris le rôle de la charrue, la culture "en ligne" de riz, etc ... Il était censé être prêt à développer son pays.

L'EPC était théoriquement une école d'éducation de base de par sa structure et ses multiples objectifs.

Mis à part le Cours d'Initiation "nouveau" qui remplaçait le CPL et était conçu de manière à pallier pédagogiquement le manque de classes enfantines et maternelles, il n'y avait pas de différences notables entre l'EPC et l'EPP* du point de vue structurel. Si l'EPP avait voulu donner à Madagascar un ton beaucoup plus rapproché de l'enseignement "européen", l'EPC semblait avoir tendance avec un système d'arrêt au CE2 et avec le rétablissement des travaux manuels, à faire revivre à la campagne l'école "officielle" coloniale. Il y a cependant une grande différence d'objectifs entre ces deux derniers. L'école "officielle" préparait des "commis" et des "auxiliaires" de l'administration et des sociétés privées, l'EPC voulait préparer des "agriculteurs" modernes enracinés dans son état de paysans et de "broussards" (2).

(1)- Sorte de bêche.

(2)- Habitants de la "brousse" ou campagnes.

* du premier cycle de l'EPP.

L'EPC avait une lourde responsabilité : celle de préparer en quelques années des habitants d'un monde virtuel, idéal qui dépasse l'imagination même du paysan malgache dont le rêve est limité par le monde des ancêtres et celui de son devenir qui consiste à s'élever au rang de notable et de patriarche.

Quels que fussent les inconvénients de l'EPC le cycle de quatre ans aura permis une alphabétisation des masses d'enfants non scolarisés jusque là et laissés à l'abandon par l'EPP. C'est là un mérite incontestable. Tous ceux qui sont sortis de l'EPC savent lire et écrire, ont un nouveau système de calcul des données, des coûts et des dépenses des cultures, ont une notion de budget du ménage, sont théoriquement ouverts à toute idée d'innovation s'ils n'ont pas été noyés et noyautés par la masse des ignorants que constituent leurs parents. On connaît le profond respect qu'a le jeune Malgache pour ses parents et ses "vieux". Il est évident que sorti de l'EPC, à l'âge de seize ans au plus tard, l'adolescent erre longtemps en brousse avant d'être adulte et ait rarement l'occasion d'utiliser ses acquis scolaires. Il redeviendra un adulte comme tant d'autres qui ont tout oublié et pour qui la vie scolaire n'aura été qu'une parenthèse définitivement fermée.

Le cycle de quatre ans nous paraît alors trop court et trop succinct pour préparer un adulte "éclairé" aux problèmes du développement.

B - Programmes et Méthodes

S'il existe une opposition entre "Education traditionnelle" et "Education Nouvelle" en Europe, le même phénomène pourrait aussi se trouver à Madagascar entre EPP et EPC. L'école traditionnelle se caractériserait par son "immobilisme" (1) et son "aspect abstrait et livresque" (2), tandis que l'école nouvelle s'illustrerait par sa "méthode active" (3), par ses "classe-promenades" (4), par l'institutionnalisation du "dialogue" entre maîtres-élèves et entre élèves-élèves, par son aspect pseudo-scientifique commençant "tout travail par une observation ou une manipulation" (5) ou par la formule "learning by doing" (6) insistant sur la "valorisation des tâches manuelles et pratiques" (7) en répondant au "besoin d'activité" (8), de l'enfant et en respectant son développement psychologique.

L'opposition entre l'école traditionnelle, EPP, et l'école nouvelle qu'est l'EPC se retrouve dans le contenu du programme, les manuels scolaires, le programme de français et la méthode appliquée : "l'Etude du Milieu".

1) Le contenu du programme

Dans le projet de programme préparé par Monsieur Jean ADER, le contenu est réparti en quatre types d'activités :

a) "Les activités de type scolaire" où devraient s'ac-

-
- (1),(2)- AVANZINI (A.), Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, p. 42-43.
 (3)- MEDIC (M.), citée p. AVANZINI (G.), ibid.
 (4)- AVANZINI (G.), ibid.,
 (5)- Id. ibid., BINET, semble-t-il défend la même thèse.
 (6)- DE DEWEY, cf. MEDICI (A.), L'Education Nouvelle, p. 58.
 (7)- AVANZINI (G.), ibid.
 (8)- MEDICI (A.), op. cit., p. 26.

quérir une instruction élémentaire, des notions-clés d'éducation civique et une initiation pré-technique destinée à préparer les citoyens agents d'éducation technique dans l'agriculture, la santé, la nutrition et l'amélioration de l'habitat; les autres matières d'enseignement auront des thèmes centrés sur cette éducation pré-technique ;

b) "Les activités pratiques" au sein de l'école : jardinage, élevage, arpentage, etc ...

c) "Les activités de participation à la vie villageoise" : travaux des champs, réparation ou invention de petit équipement ;

d) "Les activités récréatives" : jeux, chants, sports,

Le projet de programme insiste sur le "caractère pratique" et "l'aspect concret" de l'enseignement.

Selon Monsieur J. ADER, l'esprit de l'EPC "découle d'une philosophie de l'éducation et d'une volonté systématique d'intégrer l'école dans son milieu".

Ce programme diffère de celui de 1955 appliqué à l'EPP par sa forme de présentation et par l'introduction de nouvelles disciplines. La liste de matières prévues dans l'ancien programme a été supprimée afin de donner libre cours aux maîtres d'école pour centrer leur enseignement sur les événements de la semaine ou selon l'intérêt des élèves. Cet aspect lui donne l'impression d'être un ensemble d'instructions vagues évitant ainsi d'être un programme indicatif. Il est beaucoup plus un canevas plutôt qu'un programme limitatif, fidèle à la souplesse que doit avoir un programme devant s'adapter aux caprices du milieu naturel et des différences régionales.

Le programme qui a été d'abord couvert par l'ordonnance n° 62-056 du 20 Septembre 1962 modifiant celle du n° 60-049 du 22 Juin 1960, fixant les principes généraux de l'enseignement et préci-

sant les différents cycles de l'école primaire, a été seulement fixé par l'arrêté n° 3180/AC du 23 Septembre 1966, où il cesse d'être un programme "expérimental" pour devenir officiel.(I)

Les programmes pour chaque matière s'étendent sans discontinuité du C1 au CE2. Nous remarquons l'absence des disciplines telles que "Instruction Civique", "l'Histoire" et "la Géographie". Elles sont englobées par "l'Etude du Milieu".

Cette nouvelle présentation et l'Introduction de l'Etude du Milieu mettant en commun plusieurs matières sont de véritables innovations dans le monde scolaire malgache.

Dans les autres disciplines, de nouvelles méthodes d'apprentissage bouleversent les habitudes pédagogiques consacrées jusqu'ici.

Du C1 au CE2, en lecture, les élèves passent de l'étude des "mécanismes fondamentaux de la langue maternelle" en faisant une lecture courante des phrases et textes simples, à la lecture courante et naturelle, puis à la lecture "silencieuse", appuyée de questions. Habituellement, quand on est chez soi, il est gênant de lire à haute voix. Il convient donc d'habituer les élèves à respecter le silence dès l'école primaire.

En calcul, après l'étude des nombres et des quatre opérations, les élèves abordent le système métrique, les figures géométriques et les calculs de surface et de volume. On considère que ces connaissances "instrumentales" sont suffisantes dans le milieu paysan. Les exercices proposés aux élèves devraient être tirés des exemples de la vie quotidienne vécue au village et aux alentours. Auparavant, les exercices étaient tirés de la vie française.

"L'éducation sensorielle, manuelle et morale" au C1 se transforme en "éducation morale et pratique" au CP2 et au CE1,

(I)- L'EPC est instituée en 1962, son programme est officialisée en 1966.

pour finir comme "éducation morale et civique", au CE2. En commençant par "l'acquisition de bonnes habitudes d'hygiène" et non plus de vertus morales, par l'initiation à la vie de groupe, habitudes d'entraide et d'ordre, l'éducation morale se concrétise par des jeux individuels et collectifs, par des travaux manuels et d'entretien communs et veut donner le sens de la responsabilité. L'initiation à la vie sociale, le règlement intérieur du petit groupe, l'observation du milieu accompagnée de l'étude de l'organisation administrative sous-préfectorale et communale, esprit de solidarité et sens coopératif dominant cette matière.

Les autres matières, l'éducation physique, pour laquelle est indiquée bénéfique la Méthode Hébert, le dessin, le chant et la récitation doivent toujours tirer leurs sujets du contexte malgache. Il n'est guère conseillé d'apprendre les jeux, les chants et les poèmes d'origine française, contrairement à l'ancien programme.

Enseignement ménager et travaux pratiques agricoles ont pris une modeste place au sein de l'emploi du temps : 2h 30 par semaine au CE1 et CE2.

Ainsi présenté, le programme de l'EPC paraît simple et abordable. En pratique, il n'est pas facile pour l'enseignant de l'appliquer.

D'abord, les "maîtres ruraux" du premier cycle, recrutés à partir du niveau de la classe de cinquième des collèges, étaient d'un niveau général très bas. Leur connaissance du français est rudimentaire. Ce type de recrutement répondait au vœu du Président de la République d'utiliser des maîtres n'ayant pas qualité de fonctionnaire de l'Etat, pour éviter de les prendre en charge.

Le programme étant rédigé entièrement en français, comme l'ancien, et d'un niveau de lecture réservé à des spécialis-

tes en pédagogie ne leur apportait pas grand soutien. Ils comprenaient vaguement ce qu'on leur demandait d'exécuter et essayaient courageusement de réussir le mieux possible mais en fin de compte, ils se référaient le plus souvent à l'ancien programme qui était plus détaillé et qui indiquait les méthodes à suivre avec plus de précision et de netteté.

Le programme, bien qu'il ait des vues dynamisantes, n'apportait pas l'impact recherché : il était trop basé sur la compétence des maîtres qui n'étaient pas à la hauteur. Il proposait aux élèves, dans son idéal, de rester au village alors que ceux-ci réclamaient de l'école des connaissances pouvant les mener au-delà de l'univers campagnard. Aller à l'école est pour eux pouvoir apprendre un métier autre que celui de paysan, pouvoir s'évader du milieu rural, pouvoir se hisser dans l'échelle sociale. Or, l'école "nouvelle" les retient aux petits travaux d'entretien (maison, champs), aux petits comptes de ménages (recettes, dépenses, échanges, mesures agraires), à observer un milieu qu'ils ont l'habitude de voir.

L'éducation morale et civique proposée ne diffère pas trop de l'ancien programme. Elle est nécessaire, mais chez les Malgaches, l'enfant reste soumis aux parents quel que soit son âge et ses conditions de vie. La hiérarchie parentale est respectée par tout le monde. L'autorité de l'école n'est jamais assez forte pour changer cette structure fortement ancrée dans l'éducation traditionnelle. Par conséquent, l'éducation morale et civique devait partir des moeurs et traditions malgaches pour s'élever petit à petit vers les lois sociales et civiques, au lieu de s'inspirer des programmes européens.

Ces quelques éléments montrent à priori que le programme de l'EPC ne répondait pas entièrement aux aspirations du paysan.

La malgachisation, le "recours constant au fond culturel traditionnel" (1), l'adaptation de l'enseignement aux problèmes agricoles et artisanaux, "l'institution du travail en équipe"(2), appuyés par une nouvelle méthode d'approche socio-économique qu'est l'Etude du Milieu ou les "classes-promenades", devraient permettre l'insertion active de l'école dans le milieu paysan. Mais, l'école, bien qu'elle soit tolérée par le village, par peur des autorités, demeure un élément étranger. Elle porte l'image "répressionniste" des "Blancs". Une culture puissante voudrait éliminer une autre. Cette sensation d'être critiqué, d'être dévalorisé appelle un certain refus. Le refus se traduit par la non-participation aux activités extra-scolaires de l'école. On trouvait bizarres les "classes-promenades". On ne trouvait pas normal que les maîtres fassent appel à des "ignorants" du village pour expliquer la culture du riz. S'ils ne savaient rien, ils n'avaient pas leur place à l'école ! C'est dire que les paysans ont gardé une "image coloniale" de l'école. Les "Maîtres Blancs", eux, enseignaient beaucoup de "choses". Les maîtres malgaches, ne savaient pas "grand'chose".

Les élèves se sont certes alphabétisés. L'implantation des EPC s'est rapidement étendue en donnant à l'enseignement primaire, en général, un rythme d'accroissement de 7 % par an. Mais l'EPC aura connu les mêmes problèmes que l'EPP avec une assez forte déperdition scolaire : 50 % des élèves abandonnaient les études par an soit par découragement, soit par renvoi.

C'est là un constat d'échec. Il est dû en partie au contenu du programme qui n'était pas assez précisé par manque d'expérimentation, mais aussi à l'application modérée de celui-ci par incompetence pédagogique d'enseignants formés à la hâte. Un autre facteur, le manque de manuels scolaires adaptés, constituait aussi une source éventuelle d'échec. De quels livres disposaient les maîtres ruraux ?

(1),(2)- HUGON (Ph.), Economie et Enseignement, p. 180

2) Les manuels scolaires utilisés

Un programme n'est rien s'il n'est pas appuyé par des manuels scolaires répondant à ses attentes, surtout quand sont employés pour son enseignement des "maîtres ruraux" à qui il est difficile de donner la qualification d'instituteurs.

Faisant suite à la demande du gouvernement malgache adressée à l'UNESCO, en 1961, pour l'envoi d'un expert en vue de la préparation de manuels de lecture pour jeunes alphabètes, R. PEYREBLANQUES est venu à Madagascar de 1961-1967 pour résoudre ce problème. Croyant avoir affaire à une campagne d'alphabétisation, il a dû "modifier", écrit-il, "les objectifs de sa mission et les adapter à la nouvelle politique scolaire du gouvernement" (1). "Il n'y avait jamais eu, à proprement parler, souligne-t-il, de campagne d'alphabétisation (...) L'enseignement primaire à Madagascar était calqué sur celui de France, donc sans matériel adapté à l'enseignement primaire, encore moins à celui destiné aux jeunes ruraux. Il fallait donc, d'urgence, du matériel nouveau, adapté à cet enseignement nouveau en langue malgache" (2).

Il a rencontré, pour la réalisation de sa mission de nombreuses difficultés, notamment, des problèmes d'ordre matériel, le gouvernement malgache retardant leur participation à la mission. Il s'est posé aussi un problème de rédaction et de traduction de textes en malgache. Ce problème n'est pourtant pas insurmontable. Malgré ces difficultés, il a pu monter un atelier de sérigraphie, et une petite imprimerie. L'atelier a juste produit un journal d'écoliers, "Ny gazetina'ny mpianatra", quelques textes, livrets, recueils, cartes, tableaux d'étude du milieu, etc ..., mais pas réellement de manuels scolaires destinés à être mis constamment entre les mains des élèves.

(1),(2)- PEYREBLANQUES (R.), Production de matériel de lecture, p. 20.

Le Ministre de l'Education Nationale, conscient de l'intérêt des livres, affirmait que " (...) les textes de lecture, les problèmes, les exercices d'observation préparent les enfants à mieux comprendre leur milieu, à prendre conscience des problèmes qu'on rencontre, et à changer progressivement cette situation" (1).

L'éventail des manuels distribués aux écoles, à l'intention des élèves se caractérisa par sa rareté et sa pauvreté. Mis à part les anciens livres "coloniaux" qui sont restés à la disposition des instituteurs, mais qui ont presque disparu des rayons des élèves, quelques nouveautés ont fait leur apparition.

Au Cl, au "Lala sy Noro", livre de lecture connu depuis longtemps, s'est ajoutée le "Mianara ry Sakaiza" (Etudiez les amis) de Ramalanjaona-Fils et Randriantseheno Rémi. Pour le Cours Elémentaire, Lequerre Jean a sorti le "Tiako ka Vakiko" (J'aime et je lis) comme livre de lecture malgache. La grammaire malagasy est étudiée dans "Fianarana Fitsipi-pitenena" de Rajemisa-Raoelison et dans "Gramera Malagasy" de P. Rajaobelina. Le "Nouveau calcul vivant" de l'IPAM (2) est réservé au Cours Elémentaire. On connaît aussi l'Arithmétique au CP2 du Frère Paul. En géographie, "Teto Anivon'ny Riaka" du Père N. Giambrone et la "Géographie de Madagascar" de Bastian-Groison, et en histoire, "Histoire de Madagascar" des mêmes auteurs Bastian-Groison, sont les seuls utilisés. Un livre de science d'observation de l'IPAM est aussi en usage au CE2. On peut trouver également en circulation un livre d'Instruction Civique sur la République Malgasy, "NY Zavaboahary I et II", Manuel de Sciences Naturelles édité en malgache, et "Ny Sakafo sy ny fahasalamana" (Les aliments et la Santé) (3).

(1)- BOTOKEY (L.), Discours à l'occasion de l'ouverture du Premier Centre Pédagogique du Premier Cycle de Mantsoa, le 28 Décembre 1962.

(2)- IPAM; Institut Pédagogie Africain et Malgache.

(3)- Ces manuels ont été recensés dans plusieurs EPC, en 1970, lors d'une enquête faite par nous-mêmes, à l'occasion d'un stage à l'IESRFP. Il est évident qu'avant 1962-63, certains de ces livres n'existaient pas encore.

Remarquons que ces livres ont été conçus par l'initiative privée. Les éditions étaient limitées. Le gouvernement malgache et ses "spécialistes" en pédagogie ne se préoccupaient pas du manque de manuels sinon ils pouvaient en créer. Ils devaient penser que l'initiative des enseignants suffisaient pour produire les textes qui conviendraient aux élèves. Or nous connaissons le faible niveau de ces enseignants et le fait qu'ils avaient l'habitude qu'on leur en offrait. Ils n'étaient pas habilités à créer des livres et attendaient que d'autres le fassent pour eux.

Par contre, les manuels d'enseignement du français foisonnent grâce à l'initiative de la France. Pour affronter le nouveau contexte de l'enseignement en Afrique, l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) a été créé à Paris. Il a pour rôle d'adapter l'enseignement du Français et d'éditer des livres scolaires conformes à l'apprentissage d'une "langue étrangère". A l'IPAM, nous devons la panoplie suivante :

- "Initiation au Français parlé n° 1"
- "Initiation au Français parlé n° 2", au CP
- "Nous lisons", au CE1
- "Je parle, je lis, j'écris" au CE2

Ces manuels de lecture ont été distribués rapidement et en grand nombre. On pouvait en trouver dans toutes les écoles, même dans celles qui sont les plus reculées en brousse, tandis que les autres avaient des difficultés de distribution comme "Mon livre de français" n° 1 et 2 de Delcourt-Randriamampiamina-Dubois.

Le contenu des livres IPAM a été soigneusement "malgachisé". A l'heure où la malgachisation battait son plein, bataille à laquelle prenaient part les auteurs et les éditeurs, tous les zèles étaient permis.

Le livre de lecture de Ramalanjaona Fils et Randrian-tseheno Rémi semblait être destiné seulement aux enfants des Hauts-Plateaux; les scènes qui y sont étudiées se limitent en grande par-

tie à cette région. La présence de l'image d'un "liona" (lion), animal n'étant pas connu à Madagascar, est un exemple de malgachisation et d'africanisation très caractéristique. Les livres de lecture IPAM ont adopté le langage des "titis" de Paris pour faire dialoguer les "titis" malgaches : Ikoto, Marie, Rasoa, Michel et leurs proches. Ces personnages sont représentés par des figurines accrochées à un tableau de feutre. (Nous expliquerons cette méthode plus loin). Manuels d'acquisition rapide de vocabulaire et d'expression française, ils ont l'inconvénient de river l'enfant dans des scènes imaginaires se rapprochant du contexte français mais ayant peu de relations avec la vie quotidienne de l'enfant rural. L'électricité, la bicyclette, l'automobile, la radio, l'épicerie, la boucherie, etc... sont certes des éléments de modernisation mais les dialogues les concernant n'auront pas de chances d'être appliqués en brousse. Certaines scènes sont adaptées aux banlieues tananariviennes sous prétexte d'inviter les enfants ruraux à la vie urbaine, mais dans ce cas, les manuels IPAM favoriseraient l'attrait vers les villes, contrairement aux objectifs de l'EPC. Les manuels de lecture de Delcourt-Randriamampianina-Dubois sont beaucoup plus réalistes, se basant sur les activités sociales et scolaires des enfants. Mais comme les autres, ils sont trop orientés vers les enfants des Hauts-Plateaux. Un passage à la côte (Tuléar) comporte certaines erreurs sur la ville et sur la vie des pêcheurs vezo (1). Les scènes décrites dans ces livres sont donc imaginaires malgré l'apparence de réalisme. Le "Tiako ka vakiko" fait l'apanage d'une malgachisation exagérée : "lafour" (le four), "salopy" (chaloupe), "majiki" (magique), etc ... déforment exagérément la langue malgache au lieu de l'enrichir.

Les livres d'Histoire et de Géographie de Madagascar, de Bastion-Groison, édités en français, sont sans doute les premiers livres de ce genre consacrés à Madagascar, mais ils font encore sentir l'ombre protectrice de la France : sous l'administration française, disaient-ils, les habitants éprouvaient de la sécurité

(1)- Vezo : tribu de pêcheurs.

et beaucoup d'entre eux préféraient la domination française , tout en ajoutant : "Madagascar a réalisé depuis un demi-siècle de grands progrès économiques, sociaux et politiques, mais sous la direction et avec l'aide de la France (...)" Son histoire et sa géographie passent par la France. L'enseignement de l'Histoire d'un pays sert à le faire découvrir, le faire connaître, le valoriser aux yeux des citoyens au lieu de faire aimer un autre. Malgré les zè- les, ces nouveaux manuels ont quelques points en commun :

- le souci d'adaptation au milieu malgache ;
- l'introduction de nouvelles méthodes d'acquisition ;

mais leurs thèmes respectifs sont si isolés qu'il y a très peu de rapprochement entre eux. Il est pratiquement impossible qu'un livre scolaire satisfasse entièrement les multiples réalités locales malgaches, mais préparés avec patience et avec des recherches méthodiques, ces manuels destinés aux élèves auraient pu être beaucoup plus percutants.

Le manque de soutien pédagogique réel était un sérieux handicap pour l'EPC et pour le pauvre maître rural qui se contentait d'alphabétiser avec des moyens parfois aléatoires. Aucun manuel technique sur l'agriculture et l'artisanat ne préparait l'enfant à son futur rôle d'agent de développement.

L'EPC était réduite à une école de formation de paysans sachant juste lire et écrire mais non "modernisés". Elle avait un rôle beaucoup plus important : la francophonisation. Ce rôle, elle ne l'avait certes pas au départ, mais le contexte des examens et l'émulation avec les autres types d'école existantes l'y poussaient. Sans doute on l'y préparait aussi. Comment se faisait l'opération ?

3) Nouvelle méthode et nouveau programme de français:
le MALZAC

La malgachisation du contenu du programme et de la langue d'enseignement suscitait nécessairement une redéfinition de la place du français dans l'enseignement primaire malgache. De la langue "officielle" qu'elle était, appuyée par le bilinguisme orienté, elle était devenue subitement une "langue étrangère". Ce nouveau statut imposait la recherche d'une méthode d'enseignement tenant compte de la situation nouvelle. On s'était bien vite aperçu que les manuels scolaires, d'origine néo-coloniale, n'étaient plus adéquats à l'ensemble de l'école primaire malgache. Un "spécialiste" français d'enseignement programmé était détaché auprès du Ministère de l'Education Nationale pour mettre sur pied la nouvelle méthode d'enseignement du français qui porte le nom de "méthode IPAM", du nom de l'éditeur, ou "méthode MALZAC", du nom du spécialiste (1). Celui-ci a donné plusieurs conférences à Tananarive, notamment à l'Ecole Normale d'Instituteurs "Le Myre de Vilers" dans le courant de l'année scolaire 1967-68, en classe de Formation Professionnelle.

Monsieur MALZAC a expliqué sa méthode utilisée dans les livres de lecture française IPAM comme étant dérivée de la méthode d'enseignement programmé mis au point aux Etats-Unis par SKINNER. Il s'est en outre inspiré des études commencées par Monsieur J. Bertrand, behavioriste, sur le tableau de feutre et par Monsieur E. COMPANYS sur la phonétique française.

En principe, l'enseignement programmé se définit comme "une méthode pédagogique qui permet de transmettre des connaissances sans l'intermédiaire direct d'un professeur ou d'un moniteur, ceci tout en respectant les caractéristiques spécifiques de chaque élève pris individuellement" (2). Il implique le "rôle que

(1)- MALZAC (M.) a été envoyé à Madagascar en 1963 par le "Bureau d'Etude et de Liaison", pour étudier la comparaison structurale des langues.

(2)- MONTROLLIER (M. de), L'enseignement programmé, p. 7.

l'automation pourrait éventuellement jouer dans les systèmes éducatifs" (1).

Or, à Madagascar, il n'existe ni de télé-enseignement comme au Kenya (2) ni d'appareil spécialisé. Monsieur Malzac a dû remplacer l'écran de télévision par le tableau de feutre. Des figurines sur papier floqué mobiles remplacent les personnages à l'écran et peuvent être déplacées en fonction de l'évolution du dialogue. Des lettres mobiles peuvent accompagner les figurines. Cette pratique est une innovation pédagogique au sein de l'enseignement primaire malgache. Malheureusement les placements des figurines sur le tableau de feutre dépendent entièrement de la dextérité et de l'expérience du maître pour une bonne compréhension du dialogue. Les figurines ont aussi le malheur d'être figées et souvent, gardant une position initiale, un personnage peut avoir le dos tourné en adressant la parole à un autre. Précisons que les figurines ne sont utilisées que pour l'initiation au français parlé au Cours Préparatoire.

Une autre innovation dans l'enseignement du français est l'introduction de "lignes phonétiques" dans les manuels de lecture. Il serait plus juste de les appeler "lignes mélodiques" car il s'agit de marquer les intonations de manière à diriger le jeune Malgache vers une intonation française. La méthode a l'avantage de faire respecter cette "intonation française" mais a eu pour conséquence de faire chanter les élèves quand ils répètent le dialogue. Tous les élèves devaient prononcer une phrase interrogative, négative ou affirmative de la même manière. Il en résulte que les spécificités individuelles ne sont plus respectées.

La méthode d'apprentissage de langue étrangère employée par Malzac était l'une des plus modernes qui soit. Elle

(1)- ANRET (J.), "L'enseignement programmé", dans Les Voies Nouvelles de la Psychologie, dirigée p. Erian-Ross, p. 98.

(2)- BIE, Réformes et Innovations éducatives en Afrique, p. 64.

était "spécialement adaptée aux écoliers malgaches (...)" (1) par une initiation d'abord orale, ensuite écrite. Elle comptait quatre phases :

- a) La phonétique : étude mécanique des sous mécanismes de la langue et de l'oreille;
- b) le dialogue : Etudes pratiques des sens des mots, de vocabulaire et des expressions, perception des sens étudiés à l'intérieur d'une phrase ;
- c) le réemploi : exercices sur les sens et les vocabulaires ;
- d) les Jeux : Jouer le dialogue comme au théâtre.

La méthode, tout en cherchant des thèmes malgaches, ne peut s'empêcher de chercher un univers proche du français.

Une fois de plus, l'enfant malgache, conduit imaginairement dans un univers marginal qui n'est pas tout à fait le sien se sent perdu dans les dédales de cette méthode. Il apprend par coeur beaucoup plus qu'il n'acquiert les nouveaux vocabulaires (2) et les dialogues. Beaucoup se sentent incapables de faire une application pratique de ce qu'ils ont appris à l'école car les dialogues imaginés par l'auteur ne coïncident pas toujours avec les tournures d'esprit malgache. Pourtant, dès qu'ils sont mis en présence des figurines, leurs langues se délient automatiquement et retrouvent les phrases-clés du dialogue. Autrement dit, les élèves savent réciter les dialogues dans le contexte des leçons de lecture, mais ont du mal à trouver une application pratique dans la vie courante.

Les thèmes des livres de lecture courante au CE comme "Nous lisons" ou "Je parle, je lis, j'écris" de l'IPAM, tels que : chez l'épicier, à la maison, à la pêche, le Petit Chaperon Rouge, au cinéma, à bicyclette, au marché, etc ..., retiennent la

(1)- IPAM, Apprenons à lire ... J'apprends le Français n° 1, préface

(2)- Un lexique de 350 mots en français fondamental adapté au milieu scolaire était prévu pour le CP, 800 mots pour CE2, 1700 au CE1.

grande majorité des dialogues et des mots de vocabulaire et donnent l'impression d'inviter l'enfant rural à avoir un esprit moderniste, donc en faveur du développement, mais les scènes qu'on leur présente à ces sujets ne représentent pour les enfants ruraux malgaches que des images de science-fiction.

Une fois de plus, l'enseignement du français voudrait arracher l'enfant de son milieu. Le programme a été spécialement conçu de telle manière que, après le CE2, l'enfant soit apte à poursuivre ses études entièrement en français s'il est admis au Cours Moyen, ou soit capable de l'utiliser dans la vie quotidienne. Le résultat n'a pas toujours été positif vu la forte déperdition et le manque d'application hors de l'école.

Elaborée et expérimentée depuis l'année scolaire 1963-64 et mise en place progressivement jusqu'en 1968-69, la méthode "MALZAC" a eu un très grand "écho" dans l'enseignement primaire malgache. Soutenue et encadrée par la Mission des Assistants Itinérants de Français (M.A.I.F.) composée d'un bureau central à Tananarive, dont le chef de mission était Monsieur Trente lui-même, Directeur d'Académie au sein du Ministère Malgache de l'Education Nationale, et de 27 équipes d'Assistants Itinérants placés par groupes dans chaque chef-lieu de circonscription scolaire, la diffusion de la méthode dans toute la République de Madagascar était assurée en permanence. Les Itinérants de français "organisaient des stages et des tournées de visite. Toutes les facilités leur étaient accordées pour réussir leur mission. En 1968-69, un lot de 202.500 livres d'élèves ont été distribués"(1).

Mais ils ont rencontré de nombreuses difficultés. Des phénomènes de résistance ont apparu du côté des maîtres qui ne voulaient pas changer leurs habitudes. La méthode n'ayant pas été facile à appliquer, des séries de recyclage ont été organisées sous l'égide de l'Unesco, avec la participation de la France : sur 10.000

(1)- Information Pédagogique, n° 1, "Enseignement de Français", p. 7.

instituteurs prévus pour être recyclés, la moitié seulement ont pu y participer. En pratique, rares étaient les enseignants qui arrivaient au bout des quatre phases d'opération de la méthode.

Entre les mains de "bons" pédagogues, la méthode "Malzac" aurait été très efficace. Mais la plupart des instituteurs malgaches ne le sont pas (1), malgré les recyclages, et les élèves ne sont pas aptes à assimiler un programme aussi abondant et dense. L'horaire d'apprentissage du français a été en plus diminué de 45 mn environ à l'EPC, et à tous les niveaux, par rapport à l'EPP. La méthode a assez bien réussi dans certaines écoles urbaines qui ont en général de très bons enseignants et des classes beaucoup plus régulières. Les thèmes auxquels se rapportent les scènes imaginées dans les livres IPAM ont contribué à cette réussite tant ils se ramènent à ces milieux urbains.

Cette réussite a suscité des encouragements pour l'utilisation de méthodes programmées dans d'autres domaines de l'enseignement.

Un stage sur l'enseignement programmé (2) du 15 au 24 septembre 1966, ont réuni des experts, des représentants de plusieurs ministères et une cinquantaine de participants. Le but du stage était d'informer, d'éveiller les initiatives et de généraliser la méthode "nouvelle" dans tous les domaines. Il a abouti à l'élaboration d'un projet visant à installer une unité de production au Département de l'Enseignement Programmé du Centre National de Psychologie, dirigé par Monsieur GODIN, rattaché à l'Etat-Major Particulier du Gouvernement.

Madagascar, devenant propice à toute expérience, toutes les méthodes "nouvelles" veulent y tâter le terrain.

(1)- La plupart des enseignants ruraux tiennent des classes uniques; ce qui leur alourdit la tâche et les empêche d'être vraiment à l'aise. De plus certaines classes ont un effectif pléthorique. Le ratio maître-élève est de 1/80.

(2)- ADER (J.V.), l'Enseignement Programmé, document.

Une méthode "nouvelle" plus importante que les autres, **tenait** la plus grande place au sein de l'EPC : "l'Etude du Milieu".

4) L'Etude du Milieu

"L'Etude du Milieu" n'est pas une matière d'enseignement comme l'est l'Histoire ou la Géographie. C'est un ensemble d'activités dirigées ou non-dirigées qui doivent mettre l'enfant en contact permanent avec son environnement immédiat : l'école, le village, la nature, les animaux et les hommes qui y vivent.

C'est aussi une pédagogie car "observer le milieu : c'est, non seulement voir, mais aussi réfléchir et agir" (1). Comme toute pédagogie, elle est liée à une certaine philosophie.

Des réflexions sur "l'âme" et la valeur de la connaissance ont amené certains penseurs philosophiques comme Platon, Aristote, Comenius, Descartes, Malebranche, Leibniz et d'autres encore... à faire remarquer l'importance du rôle des sens dans la perception des objets et comme processus d'acquisition de connaissances. Reprenant à Aristote l'idée que l'âme d'un individu, à sa naissance, ressemble à une "tabula rasa" (table rase), John LOCKE (1622-1704) a affirmé que les idées viennent des sens. Il en a fait le point central de son système : l'associationnisme, principe selon lequel des "idées complexes" se forment à partir d'associations "d'idées simples", sous l'effet de la répétition. Une telle théorie conduit à l'éducation des sens et par les sens. L'éducation dogmatique a habitué l'époque médiévale à un formalisme abstrait. La reconnaissance des valeurs éducatives des sens a amené certains éducateurs comme Comenius et J.J. Rousseau à faire respecter la nature de l'en-

(1)- L'Education Malagasy, n° 4-5, M.A.C., Tananarive, "Etude du Milieu" au CE, p. 3.

fant : son développement naturel et ses sensations vis à vis de la nature. Pour le premier, l'idée, donc la connaissance, se forme à partir des phénomènes réels, naturels. Le développement de l'enfant se fait dans un ordre naturel. Il faudrait respecter cet ordre en allant du simple au complexe et du connu à l'inconnu (1). Pour le second, "Emile n'a que des connaissances naturelles et purement physiques (...) Il connaît les rapports essentiels de l'homme aux choses" (2).

Quel que soit l'idéal philosophique qu'on veut donner à l'homme, il est d'abord un être naturel, qui agit selon sa nature propre et en fonction du milieu naturel dans lequel il vit. Son éducation passe par la maîtrise de ses sens pour mieux maîtriser son environnement et pour mieux s'y adapter. Dewey et Decroly l'ont assez bien explicité. Pour eux, la pédagogie doit se préoccuper de l'intérêt de l'enfant en suivant pas à pas ses progrès vers la connaissance de son univers (3).

Mais le développement de la psychologie, notamment de la Gestaltheorie, comme chez Wallon et Piaget, met en relief la complexité des sensations dans un champ perceptif. Les images que renvoie la nature vers les sens y parviennent dans un ordre complexe et diffus mais jamais simple et ordonné. Or, l'enfant est constamment confronté à ce complexe naturel. Il lui appartient de savoir canaliser, ordonner les informations qu'il reçoit du milieu. L'éducation a alors pour rôle de lui apprendre les techniques d'analyses nécessaires à ces acquisitions : sériation d'idées, collections d'objets, etc ..., par un système de raisonnement logique et de jugement approprié. "Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature" affirme Rousseau J.J.(4).

(1)- CLAUSSE (A.), Philosophie de l'Etude du milieu, p. 220.

(2)- ROUSSEAU (J.J.), Emile ou de l'Education, p. 270.

(3)- cf. DEWEY (S.), L'Ecole et l'Enfant, Delachaux et Niestlé, 1976, 9ème éd. et dans MEDICI (A.), L'Education Nouvelle, FUF, 1951, 4è éd., "La Pédagogie decrolyenne", pp. 27-47.

(4)- ROUSSEAU (J.J.), ibid, p. 37.

C'est peut-être dans ce contexte de retour à la nature, du besoin de la connaître et de l'analyser que prend source l'Etude du Milieu. "Etudier le milieu, partir du milieu, c'est prendre l'enfant dans sa réalité totale, c'est exploiter sa structure et ses possibilités psychologiques dans le sens des nécessités particulières de sa vie d'adulte" (1).

Avant d'être utilisée en France, en 1945, "l'Etude du Milieu", élevée au rang de "méthode" que "chaque discipline doit utiliser pour son propre compte" (2), a été d'abord introduite en 1935, en Belgique qui l'a préconisée sous forme "d'exercices d'observations" confondant en une même rubrique "leçons de géographie, d'histoire et de sciences naturelles" (3).

Nous ne saurions parler de pédagogie adaptée à la nature sans parler de la pédagogie FREINET.

Sans être vraiment disciple de ROUSSEAU (J.J.), de Montaigne, de Pestalozzi, de Montessori, de Decroly et de Makarenko, FREINET (1896-1966) a su fondre leurs idées pour donner un ton nouveau à une "pédagogie naturelle" (4) et "libératrice" (5). Il a installé son école en pleine campagne, en "milieu naturel" (6), "endroit où l'éducateur a le plus de chances de réussir, (...) le plus favorable à une action éducative féconde" (7). L'Ecole Freinet a été d'abord un "chantier" où les élèves ont pris part à la construction et à l'embellissement de la "maison commune". Ensuite vinrent l'expérimentation pédagogique et les découvertes des techniques qui portent son nom. "La Pensée pédagogique de Célestin Freinet", note PIATON (G.), est basée sur :

- un substrat pédagogique : l'amour du travail ;

(1)- CLASSE (A.), L'Etude du milieu, p. 35.

(2)- Cité par CLASSE (A.), *ibid*, p. 36.

(3)- Circulaire belge du 15 Juin 1935, cité p. CLASSE (A.), *ibid*. p36

(4)- FREINET (E.), "Pédagogie de réalité", Revue de la Société A. Binet-Simon, n° 494, p. 3.

(5)- Anonyme, "Célestin Freinet", *ibid*, p. 7.

(6),(7)- CLASSE (A.), *ibid.*, p. 50.

- un substrat psychologique : le tâtonnement ;
- un substrat philosophique : le dynamisme naturel.

Cette "pédagogie de la participation" (1), contre toute forme d'enseignement scolaire, donne un sens nouveau à l'activité et à la liberté éducationnelle. On peut retenir aussi son adaptabilité au milieu rural et ses disponibilités aux "classe-promenades", donc à l'étude du milieu. Enfin, l'école Freinet est une école populaire et une école du travail, un chantier permanent.

Et ADER (J.) s'en inspira. Cet expert de l'Unesco, imbu de "pédagogie nouvelle", a eu une lourde charge : créer un type d'école nouveau dans un milieu rural qu'il ne connaissait pas. Il devait tenir compte de deux facteurs : respecter le principe du "Fokonolona" et porter la vie rurale malgache, à un certain degré de développement socio-économique. Il devait aussi lutter contre l'influence de "l'école traditionnelle". C'est dans ces conditions qu'il définit les buts de la "pédagogie des Ecoles du Premier Cycle" : lutter contre le formalisme et l'abstraction excessive; faire observer, comparer et juger; donner le goût de l'action et le sens du devoir. La campagne malgache, naturelle, vierge de toute influence pédagogique paraît à ses yeux propice à l'application de "l'Etude du Milieu". Il la qualifie de "pédagogie de l'intérêt et de l'effort" ou de "pédagogie concrète", en allant "du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu", et appliquant une "pédagogie active" qui doit "remonter de la main à la tête" selon l'expression de Bergson. Dans ce sens l'activité est à la fois "manuelle" et "intellectuelle". L'Etude du milieu doit pouvoir "socialiser l'enfant, développer l'esprit de solidarité et de discipline volontaire" par le "travail en équipes", la "coopérative scolaire" et la "correspondance interscolaire" (2).

(1)- SUCHERE (M.), "La Pédagogie Freinet", Revue Sté Binet-Simon, n° 494, p. 27 à 32.

(2)- Expressions prises dans ses notes personnelles.

L'Etude du Milieu, définie comme "activité totale" doit "mettre en oeuvre les diverses aptitudes de l'enfant : voir, discerner, mesurer, toucher, manipuler, réfléchir, calculer, imiter, jouer, ..." Pouvoir faire "déduire et prévoir", développer une "mentalité objective", relier les disciplines scolaires au milieu, au concret, sont les multiples objectifs de la nouvelle pédagogie.

Monsieur ADER (J.) a expliqué, en plusieurs occasions, la méthode qu'il fallait appliquer pour mener à bien l'Etude du Milieu. Elle consiste en trois phases :

1) préparer l'Etude du milieu en choisissant un thème, construire un questionnaire suivant ce thème et préparer les exercices.

2) Mener l'observation : enquête sur le terrain; le maître joue le rôle de guide de l'attention et de l'activité de l'esprit de l'enfant.

3) Terminer par des exercices d'exploitation, pour la construction en commun d'un texte en vue de la leçon de grammaire ou de vocabulaire, ou par des causeries : "l'Etude du Milieu" dispenserait l'école des livres. Freinet lui-même déteste les livres.

"La pédagogie de l'école du premier cycle" suppose "que l'on fasse de la vie rurale la matière même de tout l'enseignement, en faisant apparaître les possibilités d'améliorer cette vie quotidienne (...) L'observation du milieu local conduira à la notion de progrès, de développement social, et à des comparaisons avec des activités mieux adaptés au contexte d'une nation moderne" (1).

Monsieur ADER avait voulu porter très haut les ambitions de l'Etude du Milieu et de la Pédagogie de l'École du Premier Cycle.

(1)- GOCUEL (A.M.), "Une réforme des objectifs et des méthodes à l'école primaire, (...) dans Ardoine : Educations et Relations, p. 97.

Mais certains ne voyaient dans l'éducation rurale qu'une "adaptation" de l'école au milieu "afin de rendre la vie du cultivateur aussi attrayante et aussi pleine que la vie citadine"(1). A Madagascar l'instituteur rural, ou maître d'éducation de base, "doit être beaucoup plus un animateur qu'un fort en thème" (2). Ces notions "d'adaptation" et "d'animation" donnaient un air rébarbatif à l'EPC, comme si l'Ecole n'avait jamais été prévue pour le milieu rural qui devrait au mieux se contenter d'une école "adaptée" au lieu d'une école issue du milieu même (3), comme si dans le milieu rural, il suffisait d'animation plutôt que d'un grand effort de développement et d'émancipation, comme si la campagne devait se satisfaire d'une petite dose d'éducation et d'alphabétisation. Nés cultivateurs, les enfants devaient mourir comme tels, puisque l'éducation rurale devait les enraciner dans leur "bon" milieu naturel pour qu'ils ne viennent pas troubler, encombrer les villes et y apporter leur misère. C'est ce qu'on appelle lutter contre l'exode rural. Or, le paysan attendait de l'école sa "promotion sociale" qui se réaliserait non seulement par l'accès dans l'administration, donc, par son intégration en ville, mais surtout par la capacité d'exercer des activités professionnelles qui leur permettraient d'améliorer leur pouvoir d'achat. Si l'enfant rural cherche justement de s'évader de la campagne c'est que la vie de paysan que l'école lui a appris à observer et à critiquer se présente à ses yeux peu encourageante.

On oublie trop souvent un aspect de la vie rurale malgache. C'est que les paysans ont été le plus souvent "sans terre"(4) dans le contexte historique de l'implantation des EPC. A cette époque, les grandes terres cultivables appartenaient encore aux colons. Il ne restait aux Malgaches que quelques lambeaux de terres

-
- (1)- DESAMAIS (R.), "Pour une éducation rurale africaine", Coopération Pédagogique, n° 3, pp 1 à 7.
 (2)- TSIEBO CALVIN, Vice-président du Gouvernement Malgache, cité par DESAMAIS, *ibid.*
 (3)- La prise en charge des constructions et des salaires des "maîtres ruraux" par le budget communal avait justement pour objectif de donner aux paysans cette impression d'avoir créé leur école (cf. FRETET).
 (4)- PAVAGEAU (J.), Jeunes paysans sans terres, l'exemple malgache, p. 131.

ingrates. Le travail y était dur et "la terre avare de ses produits"(1). La plupart des paysans étaient donc des "métayers" ou des ouvriers dans les concessions. Ils n'avaient aucun goût pour cette terre qui ne leur "appartenait" pas. Etre paysan à Madagascar n'est pas souvent une situation enviable avec le faible revenu dû au bas prix imposé aux produits par l'Etat. C'est sans doute à ce titre que l'EPC prônant l'attachement à la terre et l'amour de la patrie, empêche aux enfants, par la lutte contre l'exode rural, de chercher une vie meilleure hors de l'univers villageois.

On leur demande de construire leurs propres écoles. Ils le font parce que la politique le veut ou le leur impose, mais ils n'y prennent pas vraiment goût d'où l'aspect grossier des constructions, puis, on leur envoie de "mauvais maîtres", dont ils doivent eux mêmes payer les salaires. Ils se sentent alors défavorisés par rapport à la ville à qui on offre de "bonnes écoles" et de "bons maîtres" que l'Etat prend en charge.

En plus, l'EPC demande qu'on "étudie" le milieu, un milieu que les enfants connaissent mieux que personne avant de venir s'inscrire à l'école. Sur le plan descriptif, ils ont plus à apprendre au maître, que le maître n'a à leur apprendre. Même s'ils ne vont pas sur le terrain, ils peuvent déjà répondre aux questions en restant en classe : toute enquête paraît superflue. L'Etude du Milieu n'a réellement d'intérêt pour l'enfant que dans la phase d'utilisation pratique et de transformation des objets naturels (2). Les "classes-promenades" n'avaient pas grand succès : il n'y a pas grand chose à voir dans la plupart des campagnes malgaches et les villages ne sont pas intéressants. Dans chaque région le nombre de plantes et de pierres est par exemple limité. Partir en pleine forêt ou en montagne exposerait les enfants à des piqûres de scorpions ou de serpents vu qu'ils n'ont pas de souliers. Ils risqueraient de

(1)- FAVAGEAU (J.), Ibid., p. 131.

(2)- cf. FOYAS (Th.), Créations manuelles éducatives, objets de la nature, Bibliothèque Gamma, t. 10.

susciter la colère des dieux défunts . La plupart des terres malgaches sont interdites, taboues car elles sont fréquentées par des esprits, leurs propriétaires réels. Les parents trouvaient "bizarres" ces maîtres qui promenaient les enfants dans la nature. C'était pour eux une perte de temps. A quoi servait-il d'avoir construit une école si les enfants devaient passer leur temps dehors?

L'EPC avait un adversaire redoutable : le paysan lui-même. "Tout se passe comme si les parents projetaient leurs aspirations de promotion dans leurs enfants, mais refusaient de voir dans l'école une institution villageoise" (1). L'école n'est-elle pas un espoir à une vie meilleure ?

Il était vain de demander plus d'effort pédagogique de la part des maîtres du premier cycle : ils en étaient incapables étant donné leur niveau de recrutement, entre la classe de cinquième et de troisième des Collèges d'Enseignement Général. Ils n'étaient pas , en général, motivés par le métier. Ils acceptaient le travail parce qu'ils ne trouvaient pas mieux ailleurs.

Pédagogiquement, pour comprendre la portée de l'Etude du Milieu et réussir la méthode, ne fallait-il pas des instituteurs beaucoup plus confirmés, beaucoup plus militants, beaucoup plus compétents ?

~ ~ ~

Mais l'Etat malgache devait poursuivre inexorablement sa politique scolaire. L'un des objectifs de l'EPC consistait à combler l'écart entre la ville et la campagne. Il fallait donc uniformiser l'ensemble de l'enseignement primaire malgache. Le Décret du 23 Septembre 1966, portant réforme de l'enseignement primaire à Madagascar, ordonnait à toutes les écoles "traditionnelles" d'appliquer la formule des EPC. C'était la fin présumée de l'école "néo-coloniale". Le premier cycle des EPP allait utiliser le même programme et les mêmes méthodes que les EPC mais le second

(1)- HUGON (Ph.), Economie et Enseignement à Madagascar, p. 101

cycle , le Cours Moyen, devait rester traditionnel.

La réforme avait un triple souci matériel, financier et politique. Toutes les constructions d'écoles seraient désormais faites par les fokonolona dans toutes les communes urbaines ou rurales. Les "maîtres ruraux", à bas salaire, de 9.000 à 16.000 francs malgaches, pouvaient être affectés au premier cycle de toutes les écoles primaires et les instituteurs fonctionnaires au second cycle. On aura ainsi plus d'élèves à l'école et plus de maîtres, en faisant à peu près les mêmes dépenses, puisque les maîtres EPC restaient à la charge des communes. Toutes les écoles profitaient des méthodes pédagogiques nouvelles : le français IPAM et l'Etude du Milieu.

CONCLUSION PARTIELLE

L'application du programme de l'EPC au premier cycle de l'EPP signifiait la suppression de l'ancien et le début du processus de malgachisation dans l'enseignement. L'opération ne passait pas inaperçue et provoquait des réactions vives chez les adversaires de "l'Ecole Nouvelle".

Des "techniciens" (1) du Ministère, partisans de l'école malgache francophile, y trouvaient un danger contre le modèle français qu'ils voulaient faire valoir à Madagascar. Leur hégémonie se sentait menacée. Ils furent les premiers à qualifier l'EPC d'école "au rabais". En effet, la qualification professionnelle des "maîtres du premier cycle" est restée douteuse. L'idéal d'auto-éducation et d'auto-développement que l'EPC voulait induire chez l'enfant malgache semblait utopique et illusoire. D'après une théorie devenue classique, les pays en voie de développement ne peuvent évoluer par eux-mêmes sans aides techniques et financières venant de l'extérieur, notamment des pays avancés. L'aide est nécessaire mais elle doit viser à s'en passer. Depuis que Madagascar a été "aidée" elle a certes évolué mais au profit de la classe des "élites" minoritaires, et au détriment de l'ensemble de la population. Toute aide est souhaitable à condition qu'elle profite réellement à la masse laborieuse. Il faut comprendre que les pays dits "évolués" ne peuvent pas aider indéfiniment un pays "sous-développé". Celui-ci doit compter sur ses propres forces.

Les "élites" malgaches, ayant eu une perception mystifiée du modèle d'éducation française ont trouvé cette intrusion de l'EPC à l'EPP comme une provocation à l'ordre établi, à leur propre formation considérée comme la meilleure forme d'éducation possible et comme un "sabotage" de l'éducation de leurs enfants qu'ils avaient préparés à une plus haute destinée dans la hiérar-

(1)- COGUEL (A.M.), op. cit., p. 95. Ces techniciens sont des malgaches mais surtout des assistants techniques et des conseillers techniques français.

chie du système éducatif pro-français.

Les "maîtres-pédagogues" (1) trouvaient leurs habitudes, leurs anciennes méthodes, leurs convictions pédagogiques frustrées, bafouées par cette EPC qui était encore au stade expérimental.

Les malgachisants eux-mêmes trouvaient insuffisant cet aspect de la malgachisation qui se cantonnait au premier cycle de l'enseignement primaire et sans aucune chance de se généraliser à tous les échelons du système éducatif. Le passage brutal du malgache au français au Cours Moyen et dans l'enseignement secondaire offrait un obstacle sérieux à la compréhension des leçons, donc au développement intellectuel des élèves, entraînant une baisse de niveau. La malgachisation du premier cycle serait alors responsable des échecs des élèves.

La formule "EPC" a été combattue farouchement d'autant plus qu'elle n'était pas compatible avec les "Accords de Coopération".

Finalement il fallait chercher une solution de compromis. Les deux formules EPP et EPC et leurs programmes respectifs ont été laissés au choix des écoles et des maîtres et elles pouvaient être fusionnées.

L'EPC avait pourtant sa part de réussite. Elle a été pour les zones rurales une véritable éducation de base alphabétisante. Elle a démocratisé l'enseignement. Elle a remis en cause l'école "néo-coloniale" traditionnelle. Elle a remis en valeur la langue et la civilisation malgaches. Elle a reconfirmé la nécessité de la solidarité collective dans le Fokonolona.

(1)- Anciens enseignants à Madagascar qui se disent pédagogues car pratiquement expérimentés.

Sans parler de socialisme, le rôle socialisant de l'EPC en a implanté les racines. La notion d'école du peuple pour le peuple et par le peuple fait partie de l'idéal socialiste, de même que l'EPC voulait être proche de la population rurale.

Grâce à l'implantation des EPC, le taux de scolarisation est passé de 45,8 % en 1962-63 à 50,3 % en 1965-66 (1). Le rendement scolaire équivalait à celui des EPP : 50 % des élèves inscrits au CPl parvenaient au CMI. Le ratio maître-élèves a sensiblement diminué dans l'ensemble de l'enseignement. Le nombre d'enseignants a augmenté grâce à la participation des communes au paiement de leurs salaires.

Contre la menace de l'EPC, l'EPP va essayer de se défendre en cherchant à introduire des méthodes pédagogiques plus "modernes".

(1)- Source SEDES (documents)

T R O I S I E M E P A R T I E

POUR ASSUMER L'INDEPENDANCE
SOCIO - ECONOMIQUE

FAUT-IL UNE EDUCATION DE BASE

I - modernisée ?

ou

II - collective et productive ?

Introduction :

Le problème majeur des autorités politiques malgaches est resté le décollage économique du pays. Le développement socio-économique, garant d'une indépendance économique véritable dépend de la qualité des hommes, agents de ce développement, et par conséquent des dispositions des citoyens à concevoir et à recevoir l'évolution. SAUVY Alfred disait que "le facteur essentiel du développement n'est pas le capital mais l'aptitude des hommes à forcer la nature" (1).

L'exemple de l'essor économique de l'Occident laisse rêver les pays sous-développés qui, en voulant imiter leur système d'éducation, croient pouvoir retrouver le même type d'évolution. On sait "qu'au temps des premiers stades de développement des pays de l'Europe Occidentale, les mercantilistes conseillaient au prince de se préoccuper très activement de la formation technique de leurs sujets" (2). Rappelons aussi que l'école galliënienne formait des "agents" en fonction des besoins précis de la colonie.

Avec le développement de la scolarisation, et les "besoins" étant suffisamment satisfaits, l'enseignement s'est au fur et à mesure revêtu d'une forme généralisée à prédominance littéraire. En conséquence, "un flux croissant d'élèves risque de ne pas trouver d'emploi alors que le développement réclame à tous les niveaux de l'économie des travailleurs qualifiés, des cadres moyens et supérieurs, des chefs d'entreprises; l'appareil éducatif ne forme pas toujours la main-d'oeuvre nécessaire au développement" (3).

Par ailleurs, en gardant un système scolaire hiérarchisé, sélectif, le gouvernement malgache veut, en même temps, for-

-
- (1)- Cité par L'HUILLIER (D.), "L'Education, Investissement de base du développement", Annales de l'Université de Madagascar, n° 4, p. 26.
(2)- L'HUILLIER (D.), *ibid.*, p. 25.
(3)- HUGON (Ph.), "L'Enseignement à Madagascar", IEDMS. Revue du Tiers-Monde, n° 59-60, p. 505.

mer des cadres dont le pays a besoin et des agents efficaces de développement, sans pour cela garantir l'offre d'emploi à ceux qui ont obtenu des diplômes et qui eux, en gravissant les échelons scolaires, espèrent pouvoir s'intégrer dans la vie professionnelle.

Il existe une contradiction entre l'organisation de l'enseignement et les besoins réels du pays en hommes valables, entre le contenu de l'enseignement et l'attente des élèves. Le diplôme proposé par l'école, qui reflète le contenu des connaissances acquises, ne mène à aucun métier souhaité.

Comment les pédagogues ont-ils cherché à concilier les deux objectifs opposés ?

CHAPITRE I

L'Education de base

"modernisée" par la créativité à l'école

Il serait vain de croire que le processus éducatif à Madagascar est resté à l'écart des évolutions pédagogiques de l'Europe et plus particulièrement de la France. Soumise aux Accords de Coopération, l'école malgache était toujours dépendante de la "métropole".

Le conflit existant entre EPP et EPC(1) n'est rien d'autre que le reflet du conflit entre "pédagogie traditionnelle" et "pédagogie nouvelle" en France. La pédagogie traditionnelle a toujours voulu faire de l'enfant un être qu'il faudrait retirer du contact des mauvaises moeurs de la société et a voulu en faire un homme nouveau qui changerait et améliorerait celle-ci par la "bonne" éducation qu'il aurait acquise au sein d'une école fermée à l'influence extérieure. L'école traditionnaliste a eu par conséquent une pratique "exclusive" et idéaliste. Cette pédagogie tendant à faire des élèves des inadaptés sociaux s'est vue critiquée par la pédagogie nouvelle qui veut sortir l'enfant du milieu scolaire pour assurer son intégration dans la société à laquelle il est appelé à vivre, d'où sans doute, l'Etude du Milieu.

Contre toutes les critiques qui lui sont adressées, la pédagogie traditionnelle tenta de se ressaisir, et de l'idéal de culture générale dont elle a voulu faire bénéficier les élèves, elle aura cherché à se rapprocher de la réalité. Si l'Etude du Milieu tend à ouvrir l'enfant sur la vie, en utilisant dans sa méthodologie un système d'enquête, des exercices d'éveil des sens et de l'intérêt de l'enfant qui jouerait un rôle actif, elle a cependant un caractère passif : l'enfant observe, réfléchit, essaie de comprendre les problèmes, analyse les types d'actions qu'il faut

(1)- Nous garderons les sigles EPP et EPC pour désigner respectivement l'Ecole Primaire Publique (d'origine coloniale) et l'Ecole rurale du Premier Cycle (nouvelle).

mener en vue d'améliorer son environnement, mais son activité, dans ce cas, reste au stade de la réflexion. Il n'y a pas de passage à la pratique. Il ne suffit pas d'avoir vu, d'avoir compris le complexe naturel et social, il faut donner à l'enfant la capacité de changer, donc d'inventer. De nouveaux chercheurs ont alors commencé à parler de la créativité chez l'enfant.

La Pédagogie traditionnelle a voulu faire de l'école l'agent de transmission de la culture acquise jusque là par l'humanité. Dans cette optique l'école a été une entité passive, subissant l'influence de la société. Par la suite, on a toujours cherché à ce qu'elle participe activement à l'évolution sociale. Elle doit avoir dans ce sens une attitude "ouverte". "L'école doit abandonner délibérément son rôle de défenseur de la stabilité pour se faire le champion de la révolution sociale, du développement culturel et du progrès économique ou du moins jouer un rôle prépondérant dans ces processus" (1). Pour arriver à ce but, l'école doit former des citoyens capables d'innovations. "Vous croyez, écrit Saint-Exupéry, qu'on cultive l'homme par la qualité de la nourriture. On le cultive en sollicitant sa création. Alors, il s'épanouit, il mue, il crève la chrysalide" (2). La créativité serait une force qui sommeille dans chaque individu. "L'école créative doit trouver, le moyen de libérer ces talents" (3). On s'était aperçu dans les pays industrialisés que "la force moderne, c'est la capacité d'inventer" (4).

Définie comme "fonction inventive d'imagination créatrice de l'intelligence" (5) ou comme "la disposition à créer"(6), "la créativité est ce processus qui a pour résultat une oeuvre per-

-
- (1)- RIEN VAN GENDT, "Influences s'exerçant sur la créativité de l'école : analyses et classification des principaux facteurs", dans CER : La créativité de l'école, p. 9.
 (2)- SAINT-EXUPÉRY (A.), "Note de Guerre", Le Monde du 19/10/1968, cité par BEAUDOT (A.): La créativité à l'école, p. 14.
 (3)- NISBET (J.), Renforcer la créativité de l'école, CER, ibid, p.22.
 (4)- SERVAN-SCHREIBER (J.J.), Le défi Américain, DENOËL, 1967, cité par BEAUDOT (A.), ibid, p. 10.
 (5)- Piéron dans "Le Vocabulaire de la Psychologie", cité par BEAUDOT ibid, p. 16.
 (6)- SILLANY dans Le Dictionnaire Psychologique, cité p. BEAUDOT, ibid.

sonnelle, acceptée comme utile ou satisfaisante par un groupe social à un point quelconque du temps" (1).

Madagascar, en voie de développement, ayant plus besoin que les "pays avancés" d'évoluer très rapidement, a vite fait de faire sienne cette notion de créativité en réformant une partie du programme de l'EPP et par réaction contre l'EPC, bien que les partisans des techniques Freinet, dont celle-ci semble s'inspirer, disaient que "la créativité est (aussi) une des bases" (2) de cette école.

Comment l'EPP "traditionnelle" se réorganisa-t-elle ?

A - Les problèmes soulevés par l'EPC dans l'ensemble du système scolaire primaire

1) L'évolution de l'enseignement primaire à Madagascar

Le remplacement du programme du premier cycle de l'EPP par celui de l'EPC a bouleversé la politique d'un enseignement trop longtemps calqué sur le modèle européen de la dernière guerre, et qui a été très bien protégé et défendu à Madagascar comme le seul type d'enseignement de qualité valable.

Une mise au point s'imposait et il fallait procéder à la modernisation des méthodes et par surcroît faire l'inventaire de ce qui a été fait jusqu'à présent.

Puisque les premiers cycles sont fusionnés, l'évaluation concernait la totalité de l'enseignement primaire. La période où il y a eu le plus grand nombre d'études statistiques concernait

(1)- STEIN, cité par BEAUDOT, ibid.

(2)- BEAUDOT, ibid, p. 45,

les années 1964-65 et 1966-67, années justement de la fusion des deux premiers cycles, période de début du plan quinquennal (1964-1968), donc années de mise au point et de réajustement.

En 1962, quand débuta l'expérience des écoles rurales du premier cycle, on a juste évalué le nombre d'enfants scolarisables estimé à 335.973 (1), le taux de scolarisation de 44 % (2) et de rendement scolaire : sur 1.000 enfants inscrits au CPI en 1957, il n'en arriva que 186 au CM² en 1962 (3). La très forte déperdition est due au système sélectif mis en place par la colonisation et valorisa en même temps l'institution des écoles rurales du premier cycle qui n'étaient pas aussi "nouvelles" qu'on le croyait puisqu'il existait déjà des "écoles primaires rurales", avec des instituteurs indigènes, à Boeny, Mananjary, Moramanga et à Ambatondrazaka, avant 1960.

Il n'y avait vraiment pas de bilan scolaire sérieux depuis l'indépendance. On savait à peine qu'il y avait 797.700 enfants scolarisables (4) et 1.530 écoles primaires publiques (5). Un effort s'avèra nécessaire pour combler cette lacune. Un consensus entre Madagascar et l'UNESCO a fait venir à Madagascar un Groupe de Planification de l'Education, du 15 Janvier au 1er Avril 1963, composé de six experts de l'UNESCO. Leur but était de faire l'évaluation qualitative et quantitative de l'enseignement à Madagascar, en vue d'étudier son rendement et ses possibilités d'amélioration. Le groupe a souligné la "nécessité de relever le niveau général d'éducation et d'instruction" (6) par l'hygiène, la nutrition, l'ins-

(1)- Source : Commissariat Général au Plan (CGP), Madagascar

(2)- Source : CGP, Plan quinquennal (1964-68)

(3)- GAUD (M.), "L'Enseignement Primaire en Afrique Noire et Madagascar", Afrique Contemporaine n° 25, p. 28, **rappel.**

La revue L'Education Malagasy n° 7, Janv. fév. 1971, p. 3, donne pour l'année 1960-61 les chiffres de 445.644 enfants scolarisés dont 296.763 dans le public, 2.569 écoles dont 1596 publiques, 3.452 maîtres publics, et le ratio maître-élèves:86.

(4)- Source AUDECAM, presque le double du chiffre donné par le C.G.P., précédemment.

(5)- "Journées Nationales de la planification de développement", **doc.**

(6)- G.P.E.M., *ibid*, p. 21

truction ordinaire et l'éducation artistique. Il a mis en exergue le besoin d'une "prise de conscience nationale" (1) par le biais de la malgachisation intégrale et a mis l'accent sur le "rôle économique de l'éducation" (2) en élevant la "qualification des travailleurs" (3). Il a conclu en ce qui concerne l'enseignement primaire :

- d'aménager (et non d'adapter) le programme scolaire en fonction du milieu malgache ;
- de généraliser chez les maîtres la pratique de l'école active par l'Etude du Milieu, etc ... ;
- de moderniser les manuels qui sont déjà archaïques (4) et qui restent entre les mains des maîtres et des élèves ;
- d'équiper les écoles en matériel didactique qui commence à manquer de plus en plus depuis l'indépendance .

La malgachisation est fortement conseillée car malgré l'ordonnance n° 62-056 du 29 Septembre 1962 recommandant que "dans les écoles primaires de premier et second cycles, l'enseignement soit "bilingue" et que "les connaissances instrumentales soient enseignées principalement en langue malgache", beaucoup d'enseignants, par habitude, persistaient encore à enseigner intégralement en français. Le terme "bilingue" est un alibi pour eux. De toute manière, l'éducation coloniale ne leur a-t-il pas enlevé tout sentiment national en leur inculquant le mépris de tout ce qui est malgache et en leur faisant apprécier ce qui est d'origine française ? On peut affirmer que chez beaucoup d'élites, la colonisation a réussi son oeuvre qui a consisté à donner une image mythique de la France.

L'institution des EPC devait permettre d'atteindre un "taux de scolarisation passant de 44 à 78 % pour les enfants de

(1)- G.P.E.M., ibid, p. 21.

(2),(3)- id, ibid., p. 22.

(4)- cf. liste en annexes.



6 à 12 ans et à 62 % pour le deuxième cycle, entre 1962 et 1972"(1). En réalité il n'a été atteint qu'un taux de scolarisation estimé entre 37 % (2) et 47,4 % (3) en 1964-65 et 48 % (4) ou 54,5 % (5) en 1972-73. Le rythme de constructions des EPC n'a pas réalisé le nombre espéré. Ont été construites 418 EPC contre 635 prévues en 1966(6) et 1768 EPC (7) en 1972-73 contre 2.500 prévues en 1968.

Par contre, le rythme des constructions d'EPP a été assez fort entre 1964 et 1966. On avança respectivement les chiffres de 2174 et 3253 (8). Mais une explosion démographique, ou tout simplement un meilleur recensement de la population a permis de constater un plus grand nombre d'enfants scolarisables : 1.335.404 (9) ou 1.599.000 (10) en 1964-65, 1.321.000 (11) en 1966-67, et 1.194.000 (12) en 1972-73, alors que l'infrastructure scolaire existante n'a permis de scolariser que 454.584 (13) ou 633.039 (14) en 1964-65, 486.000 (15) en 1966-67, 765.000 (16) ou 743.721 (17) en 1972-73.

Dans l'ensemble, le rendement scolaire était très faible. En 1964-65, sur 1.000 élèves au départ, il n'en parvenait que 137 (18) en fin de cours moyen. En 1966-67 il y eut une petite augmentation : 227 ..étaient au CM mais 92 seulement obtenaient le

-
- (1)- COUPELLE (B.) et GUIELAN, op. cit., p. 52.
 (2)- Source Ministère des Affaires Culturelles (Tanananarive), La situation de l'Enseignement à Madagascar, en 1964-65.
 (3)- Source IEDES : Les rendements de l'enseignement du 1er degré en Afrique francophone.
 (4)- MENAC (Planification), Situation de l'enseignement à Madagascar en 1972.
 (5)- Source UNESCO, cf. Orientations Nouvelles...
 (6)- MCSTEFAROU (A.), Mission d'évaluation Unesco-Unicef, p. 11.
 (7)- Source Commissariat Général au Plan (Tanananarive) Madagascar.
 (8)- cf. "Journées Nationales de la planification de développement" (document photocopié).
 (9),(13)- Sources MAC, Situation de l'enseignement à Madagascar en 1964-65.
 (10),(14),(18)- Source I.E.D.E.S., ibid.
 (11)- Source SEDES, L'Education et le Développement économique en zone rurale.
 (12)- Source AUDECAM. Ces chiffres vont en diminuant chaque année : ils proviennent d'une estimation calculée plutôt que d'un recensement réel, chaque étude ayant des paramètres différents. Il en résulte que les taux de scolarisation sont approximatifs.
 (15)- SEDES, Etudes sur les coûts de l'Enseignement primaire à Madg.
 (16)- MAC, Annuaire statistique, 1973.
 (17)- MEN.

C.E.P.E. (1). De même qu'en 1972-73, on a pu avoir 282 enfants (2) au CM. Il y a eu par conséquent une très forte déperdition scolaire dû au système sélectif dans les deux systèmes scolaires EPC et EPP et à l'effectif pléthorique des classes : le ratio^{*} maître-élèves varia entre 80 et 100 élèves par maître sauf dans quelques écoles urbaines qui tendaient à donner un enseignement de qualité avec une classe de 30 à 60 enfants. Le taux de redoublement alla de 28,4 à 34,5 %.

L'Enseignement primaire, pendant les dix premières années d'indépendance manquait de cohérence, d'organisation et de rentabilité. La formule des EPC, au lieu d'amoinrir le coût de l'enseignement a gêné le plan d'investissement car les communes rurales n'arrivaient pas à financer la construction de leurs écoles et demandaient plutôt l'aide du gouvernement en matériaux. Le plan^{*} proposé par le Ministère exigeait l'utilisation de matériaux modernes importés, tels que des tôles galvanisées et du ciment, qui n'étaient pas fournis localement. Les communes étaient à la merci des commerçants de ces matériaux et des transporteurs. Le coût d'investissement s'élevait à 800 millions entre 1966-70 et il fallait en prévoir 2.260 millions en 1975 d'après l'estimation du SEDES. Ce chiffre énorme fit renoncer la République Malgache à atteindre les 78 % de scolarisation.

L'EPC est finalement retombée dans le même cas que l'EPP. Sur le plan pédagogique, les difficultés d'exécuter l'Etude du Milieu ont poussé la plupart des maîtres EPC à avoir recours aux méthodes traditionnelles. Dans ce cas, la pénurie de manuels scolaires adéquats et matériels didactiques les obligeait à utiliser des méthodes qui se rapprochent de l'enseignement du catéchisme ou de l'alphabétisation africaine: I livre, I tableau noir.

On pensa réaliser une planification de l'enseigne-

(1)- Source SEDES, L'Education et le Développement économique en zone rurale.

(2)- C.S.P. Madagascar.

*ratio : terme technique utilisé en statistique scolaire, signifie "rapport".

*plan : plan de construction modèle.

ment pour éviter le tâtonnement et pour essayer de maîtriser les problèmes qui allaient surgir.

2) Le problème de planification scolaire

Le GPEM, en 1963, avait déjà posé les jalons de la planification scolaire à Madagascar, en recommandant de faire beaucoup plus d'effort pour la réussite de l'éducation de base, garant du décollage économique.

Le Plan Quinquennal 1964-68, essayant d'être réaliste échelonnait cet effort en deux phases. "Pour des impératifs budgétaires, écrivait-on, la première période quinquennale ne fera en fait que maintenir le taux actuel d'augmentation de la scolarisation (2,5 %). Aussi la réalisation de l'objectif de 78 % en dix ans, retenu parce que conduisant à la scolarisation totale à vingt ans, impliquera-t-il un effort beaucoup plus important dans la deuxième période quinquennale" (1).

La mission d'évaluation du projet UNESCO-UNICEF en Juin-Juillet 1967 déplorait l'effectif pléthorique et le manque de qualification des enseignants. Elle conseilla l'organisation de stages de recyclage sur l'Etude du Milieu, le bilinguisme et les techniques nouvelles d'enseignement : audio-visuel, alphabétisation fonctionnelle, jardinage, coopération scolaire, animation rurale. Mais ces techniques nécessitaient une aide en matériaux didactiques. Le projet voulait entériner le principe de l'éducation de base destinée aux enfants.

Une autre mission de "planification de l'éducation" d'avril 1967 à avril 1970, avait pour objectif d'aider le Ministère des Affaires Culturelles à créer finalement un Service de Plani-

(1)- C.G.P., Plan Quinquennal 1964-68, p. 138.

fication de l'Education.

La mission rappela l'importance des charges financières et des contraintes budgétaires dûes aux dépenses d'éducation. Mais il ~~fallait~~ penser à la rentabilité de l'enseignement en essayant de diminuer le nombre des redoublants. Deux solutions étaient possibles :

- 1) dédoubler les classes pléthoriques : ce qui nécessite de nouvelles constructions ;
- 2) doubler le nombre de maîtres : ce qui entraîne l'augmentation du budget de fonctionnement. Or le pays est limité par des finances insuffisantes.

Il y avait le recours à l'aide extérieure, mais les aides étaient sporadiques (1) et n'arrivaient pas à satisfaire tous les besoins. Le problème était loin d'être résolu et on vivait un système scolaire médiocre. La mission a souligné "la nécessité d'une action éducative après l'école primaire (qui) n'est pas nouvelle" (2). Elle notait que "dans la structure actuelle, l'enfant sort de l'école trop jeune pour entrer sans transition dans la vie professionnelle (...)" (3). Elle recommanda alors de les envoyer soit dans des Ateliers Scolaires, soit dans des Ecoles Professionnelles du Premier Degré. "Le rôle (du ministère), pourrait être plus particulièrement de former les agents post-primaires polyvalents nécessaires aux opérations projetées, quel que soit le ministère utilisateur" (4).

On s'aperçut donc que l'éducation de base se caractérisait par le manque d'orientation et de préparation à la vie active.

(1)- Prendre dans le sens de non permanents.

(2),(3)- PERROT (P.), Planification de l'éducation, avril 1967-avril 1970, p. 26.

(4)- id., ibid., p. 30.

La Planification scolaire prenait tout son sens et toute sa valeur. Il ne suffisait pas d'évaluer les dépenses de l'Etat, il fallait rendre ces "capitaux humains" rentables comme l'analyse LÊ THAN KÔT (1). Or, ils ne pouvaient être rentables s'ils n'étaient pas professionnellement qualifiés. On ne devient pas agent de développement en sachant tout juste lire, écrire et calculer. L'erreur des autorités malgaches était sans doute de ne pas avoir saisi la différence entre l'éducation et la préparation professionnelle de l'individu qui en est l'aboutissement naturel. Les cursus vers lesquels étaient orientés le plus grand nombre d'enfants préparaient des diplômes d'enseignement général. Seuls les moins doués optaient pour l'enseignement technique qui était d'un niveau de qualification très bas n'offrant aucune issue de promotion.

Manifestement, pratiquant la politique d'assistance technique, le gouvernement malgache ne faisait qu'une mascarade d'éducation en n'offrant aux jeunes que l'issue d'un enseignement général qui ne donnait aucune garantie de recrutement.

Les exigences d'un enseignement qui voulait surtout se préoccuper de généralités influèrent sur la formation des maîtres à qui l'on demandait des activités spécialisées.

3) Le problème de la formation des maîtres

Pendant la colonisation, une "section normale" ouverte à l'Ecole "Le Myre de Vilers" à Tananarive, plus tard décentralisée dans les "Ecoles Régionales" préparait les maîtres qui allaient enseigner dans les écoles "officielles". Ils avaient comme diplôme le C.E.S.D. (2) et le C.A.E.

(1)- cf. LÊ THAN KÔT, L'industrie de l'Enseignement.

(2)- Le niveau du CESD était considéré en 1960 comme un niveau de la classe de cinquième des C.E.G.

Après la grande réforme de 1951, la "section normale" fut transformée en "Collège Normal" annexé au Collège d'Enseignement Général (C.E.G.). Les stagiaires recrutés par voie de concours parmi des candidats ayant obtenu le Brevet Élémentaire ou le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (B.E.P.C.), devaient préparer en un an le diplôme du CAE qui leur permettait d'enseigner dans les EPP.

A la suite de l'ouverture des Centres de Formation des maîtres du premier cycle ou CP₁C en 1962, les Collèges Normaux furent transformés en CP₂C, préparant le C.A.E. en deux ans. Les stagiaires sortants du CPIC, n'ayant aucun diplôme* après un an de formation, recrutés au niveau de la classe de cinquième des C.E.G., étaient affectés aux EPC ou au premier cycle du primaire tandis que ceux des CP2C étaient destinés au second cycle des EPP.

Les rémunérations étaient différentes selon les centres. Celles des CPIC débutaient à partir de 9.000 francs malgaches même si parmi eux beaucoup avaient leur B.E.P.C. Ceux des CP2C avaient un traitement de base s'élevant à 28.000 fmg, en étant du cadre "C" de la Fonction Publique Malgache. Les maîtres du CPIC n'étaient pas fonctionnaires non plus. C'étaient des agents communaux contractuels.

Des maîtres du CPIC ayant le B.E.P.C. parvenaient à obtenir leur C.A.E. en cours d'emplois. Ceux-là demandaient leur intégration dans le cadre "C", et demandaient à l'occasion, une affectation dans les EPP qui se trouvaient dans les grands centres, pour essayer de quitter la campagne malsaine. Il s'agit d'un problème humain qui s'explique par la recherche de bien-être matériel et social.

Si les EPC étaient qualifiées d'écoles "au rabais", cette expression est due en partie à la formation de ses maîtres.

* quand nous disons "diplôme", nous faisons référence au CAE, mais on leur donne un certificat de fin de formation qui n'a pas de valeur officielle

Les élèves qui avaient échoué dans le premier cycle de l'enseignement secondaire s'orientaient vers les CP1C tandis que ceux du CP2C, recrutés par un concours assez sévère constituaient par rapport à eux un corps d'élites.

Malgré leur bas traitement et leur faible qualification, l'Etat réclamait de la part des "maîtres ruraux" beaucoup plus d'effort que les maîtres sortis du CP2C. Le maître rural était souvent chargé d'école où il assurait à lui seul la charge de directeur d'école et d'enseignant pour les quatre cours selon le principe de classe unique. Il n'était pas facile pour un maître débutant, mal expérimenté, sans soutien pédagogique réel, d'assurer dans ces conditions toutes les leçons de la journée pour tous les cours. Il y avait le problème de la préparation, les diverses répartitions, le cahier-journal, etc ... et les corrections de cahiers qui demandaient du temps étant donné le nombre croissant des élèves. Il en résultait une mauvaise préparation des leçons, et l'étude du milieu prévue s'en ressentait énormément. Le maître rural avait un rôle spécial : celui d'animer le village, de participer à toutes les activités sociales et civiques, de susciter le développement économique au village, d'assurer le rayonnement de l'école. Pris par son enseignement, il négligeait ce second rôle. D'abord, parce qu'on lui en demandait trop, ensuite parce que souvent les paysans considéraient l'école comme un lieu privilégié, à l'instar d'un monastère, ou ce qui y est médité n'a rien à voir avec le quotidien. Le maître est à la fois respecté et isolé. Il ne doit pas être souillé par les "basses" affaires du village : les travaux des champs, les litiges entre villageois.

Pour les maîtres ruraux, il y avait une contradiction entre leur recrutement, leur formation organisée par l'Etat

et le fait de ne pas être fonctionnaire (1). Il y avait une contradiction entre le lot (2) de travail demandé et le salaire proposé. Ils réclamaient à plus forte raison d'être pris en charge par l'Etat et d'être payés par rapport à leurs diplômes et non par rapport au niveau de recrutement. Leur réclamation était justifiée d'autant plus que certaines communes ne les payaient pas, faute de crédits.

Leur cas fut étudié et l'Etat accepta de les faire accéder au cadre "D" de la Fonction Publique au fur et à mesure de leur ancienneté. Les titulaires du B.E.P.C. et du C.A.E. étaient intégrés au cadre "C" sous réserves de postes budgétaires disponibles.

Par la suite, les deux systèmes de formation fusionnèrent à partir de 1973 en un seul Centre Pédagogique formant les stagiaires pendant deux ans. Il fut transformé plus tard en Centre de Formation Pédagogique accueillant des Volontaires ou des Appelés du Service National destinés à entrer dans l'enseignement.

-
- (1)- MAC/DGSA, N° 16.955 AC. SAZ-EPC du 28 Octobre 1965, Extrait de Note de Service de Mr. Trente, Directeur de l'Enseignement du 1er degré, concernant l'organisation de la Formation dans les Centres Pédagogiques du 1er cycle. La formation comprend quatre domaines : 1- formation pédagogique : domaines scolaires et extra scolaires de l'action des maîtres.
 2- formation économique, civique et sociale
 3- formation générale : apprendre aux maîtres à maîtriser les connaissances qu'ils auront à enseigner, à se documenter et à s'exprimer.
 4- formation pratique rurale : moyens d'améliorer les conditions de vie rurale et de les entraîner à certaines techniques - "révaloriser aux yeux des stagiaires le travail manuel".
- (2)- Le lot de travail qu'on leur demandait d'effectuer était bien plus lourd que ceux des CP2C : cf. en annexe "l'analyse des tâches d'un maître rural" proposé par M. ADER (J.)

Les problèmes socio-pédagogique , financier et matériel des maîtres ruraux, leur mauvais encadrement pédagogique, ajoutés au manque de soutien didactique efficace, au mauvais rendement scolaire, ont suscité une remise en cause des EPC et de tout l'ensemble pédagogique en général. Tout le monde commençait à douter de la vertu des méthodes "nouvelles", même dans l'enseignement du français. On constatait une baisse de niveau général des élèves. La situation réclamait une politique scolaire beaucoup plus axée sur des chances de réussite des élèves. L'enseignement du type traditionnel reprenait alors des forces.

Tous les défauts attribués à l'EPC contribuaient à valoriser l'EPP.

4) L'échec du modèle EPC

La réforme de "l'école du premier cycle" avait surtout pour principe l'intégration de l'école au sein du Fokonolona et la réintégration ou l'attachement des enfants à ce Fokonolona dont ils sont issus.

L'EPC ne devait pas être seulement l'objet du Fokonolona qui l'aurait construite mais devait le dynamiser suffisamment pour qu'il soit le "fer de lance" du développement économique. Dans cet esprit, les enfants ayant terminé leur éducation à l'issue du CE2 de l'EPC devraient à leur sortie être reçus par une société élevée à une situation telle qu'elle favoriserait leur émancipation totale, c'est-à-dire, qu'elle favoriserait l'application des connaissances qu'ils ont acquises à l'école qui ne serait plus alors taxée d'être "déracinante" ni d'être "désadaptante".

Toutes les nouvelles notions pédagogiques ont été utilisées par l'EPC pour assurer sa réussite : Dewey, Decroly,

Montessori, Freinet et Skinner n'avaient jamais imaginé que leurs idées psycho-pédagogiques auraient tant d'importance à Madagascar. Les méthodes actives servent à enrayer l'enseignement abstrait. La "malgachisation" de la langue et du contenu de l'enseignement sert à supplanter un type d'enseignement enraciné sur le modèle étranger. La "démocratisation" apportée par l'EPC sert à concurrencer un enseignement trop sélectif fait pour les enfants des villes et spécialement pour les enfants des "bourgeois" élites.

Le recrutement de maîtres à bas prix mais "bien" formés atténuerait les dépenses de l'Etat et ferait ainsi augmenter le nombre d'écoles, de maîtres, ainsi que le taux de scolarisation et de rendement scolaire.

Compte tenu de tous ces efforts, la réforme de l'EPC aurait dû changer le visage de l'enseignement à Madagascar et surtout de la société malgache, mais on constatait partout un certain immobilisme.

Tout en étant conservateur, jaloux de ses traditions par amour de la liberté et de l'indépendance, le Malgache a aussi une grande "faculté d'assimilation" (1). Le Malgache, surtout intellectuel, veut s'accaparer le "Mythe du Blanc". Le "blanc" est d'abord un être vénéré. Il est ensuite assimilé au progrès technique et sanitaire. Comme le sorcier et le forgeron du village, son savoir médical et technique est considéré comme un élément indispensable dans la société traditionnelle. L'école est alors un lieu où s'apprend ce savoir médical et technique qui rend l'enfant l'égal du Blanc. Le "Mythe du Blanc" est un héritage colonial qui est devenu l'élément majeur du progrès social à Madagascar.

(1)- JULLY (Ant), "L'Enseignement professionnel à Madagascar", Revue de Madagascar, p. 92.

En outre, la colonisation a prouvé que le "Blanc" est un "chef" au sens complet du terme. Il l'a été militairement, politiquement et administrativement. Il a un sens d'organisation tel que n'importe quel "Chef" traditionnel l'envierait. La technicité scientifique, médicale et administrative porte le "Blanc" à un très haut degré d'appréciation chez le Malgache.

En plus du "mythe du Blanc", la dévalorisation des "chefs" traditionnels auprès de l'administration coloniale a fait naître le "mythe du fonctionariat" (1). Les fonctionnaires malgaches commandent les "chefs" traditionnels. Ce sont de "nouveaux chefs" aux côtés des Vazaha (Blancs). Ils sont aussi des Vazaha. "L'administration coloniale a bâti l'école" (2) pour faire des enfants de "nouveaux chefs" et des bâtisseurs de villes. "Situé à la rencontre de deux univers, l'école, telle qu'elle se présente (...), est condamnée à n'être que le vestibule du monde, étranger au monde villageois, et que l'on considère comme celui du pouvoir et de la modernité (...). La moindre tentative pour rapprocher l'enseignement des réalités quotidiennes vécues par les villageois est ressentie comme une brimade et un danger. Elle évoque le risque d'avoir une école "au rabais"; elle menace de faire perdre à l'instruction scolaire son caractère d'étrangeté et d'instaurer un rapprochement jugé impossible entre le monde moderne et l'univers traditionnel. Elle reste une émanation du pouvoir officiel et se trouve faire partie des institutions de l'Administration" (3).

Soit qu'elle "n'apporte aucune clef pour la compréhension du monde villageois (soit qu'elle) incite seulement à en sortir" (4), "l'école perçue comme un moyen de promotion individuelle, constitue pour les enfants du milieu rural la seule chance

-
- (1)- Présidence de la République de Madagascar (S.E Information et Tourisme). La scolarisation à Madagascar, p. 3.
 (2)- CHANDON-MOET : "Sur la Côte-Est : Les écoliers du village", Chine-Madagascar n° 126, p. 14.
 (3)- id., "L'École, quelle promotion ?", Pédagogie, n° 4, p. 316.
 (4)- id., "Sur la Côte-Est: les écoliers du village", op.cit., p. 13.



réelle d'atteindre un certain statut socio-économique, d'où une orientation massive vers les disciplines littéraires (...) et un refus de tout enseignement au rabais"(1).

L'EPC, tendant à enraciner l'enfant au village et dans sa tradition rencontre par conséquent un état d'esprit villageois qui a longtemps considéré l'école comme la "chose" du Blanc, donc de la modernité, de la promotion sociale.

Les techniques d'approche de l'EPC pour s'intégrer au monde villageois ne peuvent être considérées comme un "trompe l'oeil" puisque les Malgaches savent qu'ils n'étaient pas à l'origine de l'école. Ils savent aussi que le monde paysan est ingrat : ils veulent en sortir leurs enfants. "L'école est acceptée par le village, mais pas intégrée" (2). Au lieu d'enraciner les enfants à la campagne, l'EPC en a fait fuir vers les villes pour se rapprocher des EPP qui préparent mieux à l'entrée au Cours Moyen, promettant une meilleure préparation vers l'enseignement secondaire, donc vers des études supérieures garantes de la promotion sociale individuelle.

L'effectif de certaines EPP était devenu plus pléthorique tandis que certaines EPC se sont vidées au point même de fermer leurs portes.

Le niveau faible et le manque d'expériences des maîtres ruraux ont découragé les parents. Le taux de redoublement qui était presque l'égal de celui des EPP n'apportait rien de nouveau à la scolarisation des enfants. Les parents préféraient envoyer leurs enfants à l'EPP malgré l'effectif surchargé plutôt que de les garder dans les EPC. Ils sont loin de comprendre que "la véritable culture, celle qu'aucun homme n'a encore possédée repose sur deux choses : appartenir à la masse et posséder la parole (...) Une école

(1)- HUGOL (Ph.), "L'Enseignement, enjeu de la compétition sociale à Madagascar", Revue du Tiers Monde, n° 59-60, p. 505.

(2)- CHARDON-MOET, op. cit., p. 14.

qui sélectionne détruit la culture" (1).

L'EPC était contre l'enseignement sélectif, et pourtant elle sélectionnait par le redoublement et par l'accès au Cours Moyen "traditionnel", alors que l'école obligatoire (éducation de base) ne devrait pas "recaler" (2).

L'EPC a utilisé les méthodes les plus modernes. Les activités scolaires, péri et post-scolaires n'ont pas été réalisées à fond. Certaines EPC ont pu produire dans leurs jardins scolaires et ont vu leur poulailler regorger de poules. Mais cette activité n'a-t-elle pas été commencée par l'école "coloniale" ? De ce côté, l'EPC n'a fait que revaloriser un travail manuel qui, aux yeux des paysans, n'a pas amélioré les conditions de vie. "Ce n'est pas la peine, se disent les parents, d'envoyer nos enfants à l'école s'ils doivent vivre comme nous."

L'EPC prônait la malgachisation alors qu'au Cours Moyen et dans les classes du cycle secondaire, tout l'enseignement et tous les examens étaient rédigés en français. Au concours de recrutement des maîtres du premier cycle même, sur 20 questions posées, quatorze sont en français et six seulement en malgache; en plus, la rédaction est exigée en français. L'enseignement en malgache ne sert pratiquement pas les élèves des EPC qui voulaient continuer les études. Dans ce sens, l'EPC condamnait les enfants à l'échec social. En tant qu'école "d'Education de base", elle n'avait pas pour but essentiel de former des élites. "Mais le danger, c'est que tous les enfants, une fois qu'ils ont mis le pied à l'école, ils veulent gravir l'échelle jusqu'au bout. Pour eux et leur famille, l'école est avant tout un instrument d'ascension sociale et par ascension, ils entendent surtout l'accès aux pouvoirs administratifs" (3).

(1)- BARLIANA (Les enfants de), Lettres à une maîtresse d'école, p. 139-140.

(2)- id., ibid, p. 11.

(3)- HARDY (G.), (1917) cité p. ERNY (F.), L'Enseignement dans les pays pauvres, p. 64. Cette constatation est aussi vraie pour l'EPC.

L'EPC voulait former de futurs citoyens "agents de développement" mais elle n'employait que des maîtres n'ayant aucune qualification ni agricole, ni technique, pour mieux affronter le monde rural. Demander aux paysans d'apporter leurs concours à l'école ne permettait pas dans l'immédiat de faire évoluer la technique paysanne.

L'EPC détruisit le "Mythe du Blanc" auquel l'élève aspire et revalorisa la "malgachité" contre laquelle une école convenable ou "conventionnelle" devrait lutter.

L'EPC était partie sans connaître à fond l'esprit du parent malgache au moment de l'Indépendance : un esprit de colonisé. "L'Indépendance" est une notion nouvelle pour le Malgache ordinaire. Il n'en a pas assimilé le sens. C'était pour lui une continuation de la colonisation. L'EPC a été perçue comme une école coloniale. Les objectifs que l'on attendait d'elle devraient être conformes à ce type d'école : permettre de trouver du travail ou de travailler par soi-même. "L'image que l'on se fait de l'école dans la population est liée à celle d'une ascension sociale qui ne peut s'opérer, jusqu'à ce jour, que hors du milieu rural et du contexte agricole. Aux yeux des parents, des enfants, des maîtres et même des responsables, (...) l'école est faite pour sortir du milieu campagnard et non pour y faire prendre racine, et l'ancien écolier qui n'y parvient pas sera toujours considéré comme un raté et se considérera lui-même comme tel" (1).

Les problèmes créés par l'EPC étaient donc portés au crédit de l'EPP. Celle-ci en essayant de faire peau neuve allait profiter des critiques lancées contre l'EPC et contre elle.

Le modèle "EPC" n'est pas arrivé à sortir le pays ni du sous-développement, ni de la sous-scolarisation, par insuffisance

(1)- ENIY (P.), op. cit., p. 69.

de soutien matériel et par manque de temps. Il n'en demeure pas moins qu'un grand pas en avant était fait. La malgachisation mettant en lumière le français comme "langue étrangère", la démocratisation montrant l'importance de l'éducation de la masse, et l'introduction des méthodes actives restent un acquis.

Le modèle "EPP traditionnelle" n'a pas apporté non plus à la masse des élèves tout l'espoir d'une bonne situation sociale que l'on se croit en droit d'attendre d'une bonne scolarisation.

Le désir de rechercher une école à la hauteur des écoles européennes demeura pourtant vivace au sein de la bureaucratie éducative malgache. On voulut une école adaptée au temps moderne. De nouvelles réformes s'annoncèrent.

Elles sont surtout annoncées par la circulaire n° 15.583/AC/SA/DEF du 10 Août 1970 qui en précisa les objectifs et les étapes : "une réforme est à l'étude, destinée à rendre l'enseignement à tous les niveaux mieux adaptés aux besoins et aux ressources des élèves et du pays".

En attendant sa mise en oeuvre, il a semblé nécessaire de procéder dans l'immédiat et pour l'année 1970-71, à des remaniements concernant certains horaires et certains programmes du CP1, CP2 et CM, la référence restant l'arrêté n° 3180-AC du 23/9/66 (celui de l'EPC) .

D'après la même circulaire, au niveau du CP1 et du CP2, "l'Etude du Milieu" disparaît. Il y a une apparition de deux nouvelles disciplines : la "conversation" en malgache, durée 3 heures 30 minutes et le "Français parlé" (durée 7 heures 20 minutes), dès le CP1 et qui sera enseigné d'après la méthode dite "renovée" avec un code de trois cents mots de base du français fondamental.

Au CP2, on se contentera encore de l'IPAK n° 1.

La "conversation" a pour but d'encourager les élèves à s'exprimer plus librement, de les aider à mieux voir et mieux comprendre le "milieu" qui les entoure, et de contribuer à former leur caractère. Le milieu social malgache n'est-il pas un milieu de grand kabary (1)?

Au CM1 et CM2, un programme provisoire d'histoire contient 12 leçons sur 24 concernant Madagascar. En géographie, les 18 premières leçons sur 38 étudient le pays. Les autres leçons sont réservées à "l'ouverture" (2) vers l'extérieur.

Les réformes annoncées proviennent en fait des résultats d'expériences déjà effectuées à Madagascar dans le cadre des écoles traditionnelles. Il ne reste plus qu'à les mettre en application et au fur et à mesure chercher à perfectionner les moyens didactiques.

B - Les "Innovations Modernes"

1) La radio scolaire

Il existait une émission de radio qui s'appelait Radio Université. C'était une émission indépendante de Radio Madagascar qui est la chaîne de radio nationale. Elle diffusait le soir de multiples informations culturelles à l'égard des étudiants et des professeurs de l'Université. C'est cette émission semi-privée

-
- (1)- Kabary : échange de discours entre notables en plein air pour régler certains différends ou pour discuter des règles sociales. Certains l'appellent "palabre".
 (2)- Cette "ouverture" au monde extérieur concerne en particulier la France.

qui a sans doute donné naissance à l'idée de la Radio Scolaire.

L'expérience menée par certains pays d'Afrique, tels que le Kenya, depuis 1968, en matière d'éducation de masse à distance en utilisant les mass-media (télévision, radio), a peut-être aussi suscité l'intérêt pédagogique de la Radio Scolaire; d'autant plus que d'après les estimations kenyennes cette méthode d'enseignement coûtait moins chère (1).

La Radio Scolaire malgache a commencé à fonctionner officiellement le 6 Janvier 1969. Elle a été installée à la maison de l'ex-Radio Université. Le Ministre des Affaires Culturelles, Botokeky Laurent, lors du discours d'ouverture, a esquissé le besoin d'utilisation de ce nouveau matériel pédagogique qui entre dans un cadre "d'actions d'éducation (...) pour la promotion sociale, culturelle et économique du pays" (2). Après avoir rappelé les problèmes de l'enseignement tels que "surcharge des classes, insuffisance du personnel, pénurie de matériel et d'équipement scolaire et pédagogique", il a souligné le concours que pouvait apporter le moyen audio-visuel : "aider (le maître) et contribuer, de ce fait, à lui faciliter la tâche : la radio n'étant qu'un auxiliaire parmi d'autres et cet instrument n'a de valeur que par celui qui l'utilise". Elle est en outre un "moyen efficace de formation permanente".

Les émissions seraient de deux types : une émission d'enseignement et une émission documentaire. Les écoutes étaient prévues tous les lundi, mardi, mercredi et vendredi, de 10h 30 à 11 heures sur chaîne 1 (en malgache) de la Radio Nationale, de manière que tous les élèves du primaire, en particulier des EPC, reçoivent en même temps le même enseignement, du même maître. Le S.M.A.V.E.

(Service des Moyens Audio-Visuel d'Enseignement) assurait la réalisation des émissions. Il fut remplacé par le S.A.F.A.V. (Ser-

(1)- KINYANJUI (E.) et GITAN (B.K.), "Télé-enseignement et éducation de masse au Kenya", dans UNESCO-BIE : Réformes et Innovations éducatives en Afrique, p. 64-65.

(2)- MEM, Bulletin Pédagogique et Administratif, n° 1, p. 9-10.

vice d'Action Pédagogique Audio-Visuelle) qui sera rattaché plus tard au S.E.P.A.V. (1).

Toutes les écoles primaires devaient être dotées d'un poste de radio, mais cette opération s'est avérée coûteuse. Il fallait aussi assurer l'approvisionnement en piles. Les coopératives scolaires n'étaient pas assez riches pour acheter un lot annuel de piles et beaucoup de postes radio étaient laissés à l'abandon où ils finissaient par tomber en panne s'ils ne servaient pas à l'usage personnel du maître.

Même si l'instituteur de brousse voulait utiliser la radio, "les conditions d'écoute (étaient si) défavorables" (2) qu'il n'était pas encourageant de l'écouter, surtout quand les piles étaient faibles.

La radio scolaire menait son programme propre et souvent le contenu de son enseignement ne cadrait pas avec les thèmes étudiés dans la semaine, à l'école. Il arrivait que la radio "répète" une leçon qui avait été déjà faite par le maître. Il était difficile de coordonner le programme des émissions avec les centres d'intérêt qui devaient respecter les événements locaux.

A la longue, les émissions étaient devenues routinières et fatigantes. Seuls, certains maîtres aimaient les suivre quand cela leur permettait de se reposer.

La Radio Scolaire ne servait pas seulement à l'enseignement en malgache mais aussi à celui du français. La malgachisation ne pouvait faire un pas sans le français à ses côtés.

(1) - D'après le décret N° 73-230 du 21/8/73, rectifié par le N° 73-291 du 16/10/73, le SEPAV groupe 5 services : Publication, Reprographie, Production de Matériel Éducatif, Édition et Radio Scolaire (SAPAV).

(2) - UNESCO : Madagascar, Orientations Nouvelles de l'Enseignement, p. 13.

La Radio Scolaire n'aura pas vécu longtemps à Madagascar tant elle rencontrait d'obstacles. Au niveau des enseignants, il n'était pas facile de suivre les émissions. Sur le plan méthodologique, il n'était pas sûr que les démarches abordées par le maître à la radio soient les meilleures pour dispenser le cours. Beaucoup de leçons étaient d'une médiocrité alarmante. Beaucoup d'instituteurs boudaient la radio. Elle fut suspendue.

En dehors des préoccupations pédagogiques, la Radio Scolaire cachait d'autres buts. Il s'agissait d'habituer les élèves à écouter la radio pour que plus tard ils soient conditionnés par l'écoute et achètent des postes. Une opération de vente de postes radio RTM a été organisée plus tard à cet effet. La radio était un instrument efficace pour les propagandes politiques et il fallait apprendre aux enfants à ne pas s'en passer. La Radio Scolaire en tant que moyen d'éducation de masse participait à l'effort de développement culturel fait par le gouvernement P.S.D., socialiste. La colonisation ne voulait former, avons-nous dit, qu'une petite élite minoritaire qui correspondait à ses besoins. Le gouvernement en place, qui visait l'évolution du peuple par l'éducation populaire voulait faire partager à celui-ci la culture qui était réservée à cette minorité par la voie des ondes.

Les autorités éducatives se sont aperçues que malgré la bonne foi qu'avait le gouvernement pour développer le pays, le processus de développement ne pouvait se faire sans hommes capables d'inventer les matériels, ou sans citoyens capables ^{d'idée} créatrice nécessaire à l'évolution. Ces hommes "capables", il faudrait aussi les créer, les inventer, les éduquer dès leur plus jeune âge. Cette formation à la créativité était réalisable en formant l'esprit de l'enfant avec et par des techniques d'analyse modernes telles que la logique et la technologie.

Or, la logique est enseignée dans les mathématiques et plus particulièrement dans les mathématiques dites "modernes". Était-ce la seule idée qui prévalait à la rénovation de l'enseignement des mathématiques à l'école primaire ?

2) Les "Mathématiques Modernes" ou "l'initiation logique"

La logique peut être considérée comme la forme primitive du développement de l'intelligence. Comment était-elle née en mathématique ?

Au début était la proposition logique que l'on appelle mathématiquement "axiome". Le premier utilisateur connu en était Euclide (1) que l'on peut considérer comme le "père des mathématiques modernes". "Par deux points distincts il passe une droite et une seule" est un axiome. On peut confondre axiome et postulat, toutes les deux des propositions logiques, indémontrables par elles-mêmes. "Par un point extérieur à une droite, il passe exactement une parallèle à cette droite" est un postulat d'Euclide.

Dans la conception axiomatique, la mathématique apparaît en somme comme un réservoir de formes abstraites, les structures mathématiques ... C'est seulement avec le sens du mot "forme" qu'on peut dire que la méthode axiomatique est un "formalisme"; l'unité qu'elle confère à la mathématique, ce n'est pas l'armature de la logique formelle, unité de squelette sans vie, c'est la sève nourricière d'un organisme en plein développement, le souple et fécond instrument de recherches auquel ont consciemment travaillé, depuis Gauss, tous les grands penseurs des mathé-

(1)- Mathématicien grec, III^e siècle avant J.C. Certains attribuent la paternité de l'axiome à Hilbert (1862-1943), allemand.

matiques, tous ceux qui, suivant la formule de Lejeune-Dirichlet, ont toujours tendu à "substituer les idées au calcul" (1).

Ainsi, la notion de logique en mathématiques n'est pas d'utilisation récente. L'idée d'en faire un instrument moderne d'éducation a seulement émergé grâce au développement des recherches scientifiques.

La logique mathématique est un instrument de recherche. Elle a permis, semble-t-il, le développement technologique du monde moderne. Il y aurait une "liaison organique entre les mathématiques et la révolution scientifique technique (...) (et) les mathématiques sont supposées à la base de toute science (...) (car) les mathématiques sont une science d'activités et d'expériences (...) "(2).

En France, comme en Europe, des réunions, des séminaires, des colloques d'experts en mathématiques ont étudié les possibilités d'application des "mathématiques modernes" à l'école primaire pour remplacer les mathématiques traditionnelles.

Des expériences ont été tentées vers 1966 comme il en a été fait à Lyon par le Club des parents d'élèves du Lycée Ampère et dans neuf cercles de Mathématiques de Lyon (3). Les mathématiques "nouvelles" sont entrées avec force, non sans réticence, dans les écoles françaises, notamment dans le premier cycle du secondaire, classe d'âge de dix à quatorze ans qui, selon J. Piaget,

-
- (1)- BOURBAKI (N.), Les Grands courants de la pensée mathématique (F. Le Lionnais) cité p. WARUSFEL (A.), Les Mathématiques modernes, p. 5. Félix KLEIN, dans son fameux "Programme d'Erlangen" (1872) et Nicolas Bourbaki (pseudonyme d'un groupe de savants et de mathématiciens animé par le Professeur DIEUDONNÉ, vers les années trente), ont jeté les bases des "mathématiques modernes" mais c'est LEIBNITZ (1646-1716) qui aurait fait connaître le langage des ensembles.
- (2)- DELEDICQ (A.), "Sur les chemins de la Réforme", Recherche Pédagogie et Culture, n° 40 (1979), p. 3.
- (3)- DUVERT (L.), GAUTHIER (R.) et GLAYMANN (M.), Travaux Pratiques de Mathématiques, Série 11, Les Relations, p. 2.

correspondrait à un niveau de développement de l'intelligence de l'enfant lui permettant de s'élever à la pensée hypothético-déductive, donc d'acquérir un raisonnement mathématique.

A Madagascar, l'Institut de Recherche sur l'Enseignement Mathématique (I.R.E.M.) a été créé à la rentrée scolaire 1969-70. L'action de l'IREM s'était concentrée initialement sur l'enseignement des "mathématiques modernes" dans les C.E.G. et Lycées, à l'instar de la France.

Vers l'année 1971-72, il a entrepris d'élaborer un programme d'enseignement en malgache des mathématiques modernes dans les classes primaires. Au courant de la même année, 160 instituteurs ont déjà été démobilisés, informés et pré-formés à Tananarive.

Le plus grand problème rencontré par l'IREM pour l'enseignement des mathématiques modernes à l'école primaire était la traduction en malgache des concepts mathématiques, mais malgré les difficultés, il y est arrivé en forgeant des mots nouveaux. Les difficultés de traduction provenaient du fait que dans le langage courant malgache, les mots avaient un sens pratique, concret. Les malgaches semblaient ne pas être arrivés au niveau d'abstraction qu'avaient les Egyptiens, les Chinois ou les Européens. Pour les Malgaches traditionnels, les nombres étaient toujours des entiers positifs. Il n'y avait de notion ni de zéro ni de nombre irrationnel. Les rapports qui existaient entre les nombres étaient des rapports d'addition, de soustraction et de division mais pas assez de multiplication. Dans leur énumération, les nombres s'arrêtaient à un million dans le système décimal (folo = 10, zato = 100, arivo = 1.000, alina = 10.000, hetsy = 100.000, tapitrisa = 1.000.000). Ils avaient l'idée de l'infinité des nombres qui pourrait être désigné par l'expression "alin-kisa" (innombrable). Ils avaient une notion géométrique limitée à la droite, à la ronde et à l'angle, mais dans le sens pratique. Il a fallu pour l'IREM redonner une

définition mathématique, donc abstraite, à des mots de sens "concret". Le mot "mira", par exemple, en malgache ordinaire signifie "semblable, analogue"; il a servi en mathématiques à désigner "l'égalité", un nombre n'étant "égal" qu'à lui-même.

Les nouveaux termes mathématiques ont semé la terreur et le désarroi chez les parents et les instituteurs malgaches. Les mots ordinaires devenaient incompréhensibles. Le mot "vondrona" (en mathématique, ensemble), racine de "fivondronana" (ordinairement ensemble ou assemblée), a une utilisation nouvelle ; "zana-bondrona" (math., sous-ensemble) est alors de création mathématique. Les parents et maîtres traditionnels en sont déroutés.

Pour les convaincre, il a fallu rendre la mathématique agréable, concrète, à la portée de tous et surtout des enfants, en l'appelant "initiation logique". Cette technique d'approche ne l'empêchera pas d'être combattue farouchement. Les raisons en étaient nombreuses ; on ne peut enseigner que ce que l'on sait et les instituteurs ne savaient que les mathématiques traditionnelles. Il n'y a pas de différences entre les mathématiques, mais ce qui intéresse l'enfant, ce sont les mathématiques "utiles". Il n'y a pas que les "mathématiques modernes" qui forment le raisonnement et l'intelligence, toute opération mathématique fait appel à l'attention, au jugement, au raisonnement. Comme nous l'avons souligné, il n'y a pas de "mathématiques modernes" puisque ces mathématiques ont été connues avant ce siècle. Il s'agit de porter ces mathématiques réservées jusque là à des "élites", à des "initiés" ou à des "érudits", à la connaissance du grand nombre. La mathématique est utile dans la vie pratique. Elle est une source philosophique : "Dieu est géomètre" et "que nul n'entre ici s'il n'est géomètre" écrivait Platon à la porte de son école.

Déjà combattus en France, taxés de "modernistes", les partisans des "mathématiques modernes" n'avaient pas de chance

de résister longtemps. Leurs méthodes, pas assez expérimentées, demandaient à être bien mises au point. Elles auront survécu au CEG et au Lycée mais à l'école primaire, il fallait renoncer à la théorie des ensembles.

Quoi qu'on puisse dire, les "mathématiques modernes" ont permis de démontrer les possibilités d'adaptation de la langue malgache aux matières d'enseignement les plus scientifiques et les plus techniques. Elle est redevenue une langue vivante capable de suivre l'évolution des temps modernes. Elles auront permis de faire comprendre que la malgachisation permet de mettre à la portée du Malgache moyen qui veut bien améliorer ses connaissances, les rudiments d'instruction scientifique nécessaire à l'élevation de son niveau intellectuel, donc sa capacité de dynamiser sa société.

On sent par cette expérience que Madagascar veut vivre le rythme du monde tout en restant à la remorque de l'évolution éducative européenne.

La mathématique n'est pas seulement "pure", elle peut être mise en relation avec d'autres disciplines scientifiques telles que la physique, la chimie, et surtout la technologie.

Et c'est en commun développement avec elle que celle-ci a fait son apparition dans les pays défavorisés.

3) L'initiation technologique ou "activités éducatives pratiques"

L'introduction de la technologie dans l'enseignement à Madagascar coïncidait avec l'avènement de l'I.U.T. (Institut Universitaire de Technologie) à l'Université. L'ouverture de cette

filière dans l'enseignement supérieur provoquait la préparation des jeunes destinés à cette filière. Les Lycées et les CEX étaient alors touchés par la réforme.

L'Université de Madagascar était d'abord, en 1960, un établissement littéraire. L'enseignement de la philosophie y était même interdit parce qu'elle pouvait provoquer chez les jeunes une remise en cause de la société et de la politique existante. Il en était de même pour les filières socio-économiques. Dans le domaine scientifique, n'étaient enseignées que les sciences pures : mathématiques, sciences naturelles, physique, chimie, mais pas de sciences appliquées. Ce n'est que beaucoup plus tard que l'ESSDEGS (filière de droit, de sociologie et de sciences économiques) a été ouverte. L'acceptation de l'ouverture de l'I.U.T. a été une véritable révolution des mentalités chez les dirigeants et surtout chez le partenaire éducatif, la France.

Le "rôle de la technologie dans le développement du pays" (1) a éveillé l'attention du Ministère des Affaires Culturelles et des expériences ont été tentées depuis 1967 pour étudier les possibilités d'intégration de cette matière dans les écoles de Madagascar.

L'enseignement de la technologie, comme les "mathématiques modernes", a été destiné initialement aux écoles secondaires, à partir de la classe de sixième. A ce niveau, cet enseignement consistait à introduire "un objet du milieu dans lequel vit l'enfant et dont l'étude fonctionnelle permet de voir que son utilisation dans la vie pratique fait appel à des lois mathématiques et physiques déjà évoquées dans les autres matières" (2). Ce principe d'enseignement "intégré" a suscité le problème de la discor-

(1),(2)- Education Malagasy, n° 4-5, 1971, p. 18.



dance entre cette nouvelle matière et les disciplines traditionnelles. La technologie ne peut avoir une bonne intégration que dans le cadre d'une refonte totale du programme.

Dès la rentrée 1971, l'extension des recherches dans l'ensemble de l'enseignement primaire a été envisagée dans un cadre de leçons complémentaires aux leçons de choses, sous forme "d'activités éducatives pratiques" (1).

La société moderne est un monde "technologique". L'enfant doit être préparé non seulement à ouvrir son esprit "aux réalités matérielles" (2) du milieu mais par la compréhension et la connaissance de cette technologie, il pourra contribuer à l'évolution de son pays.

"Le développement, l'avenir d'une jeune nation étant en grande partie tributaires de la science et de la technique, la modernisation du mode de vie dans les divers milieux de la société dépendra du climat favorable aux idées technologiques, et de la mise en place de méthodes éducatives nouvelles" (3).

L'enseignement de la technologie était centré sur l'utilité pratique, la logique et la rationalité des constructions des matériels étudiés.

Il ne s'agissait pas dans les classes d'enseignement général d'apprendre aux enfants à fabriquer le matériel technologique ou l'outil, ni de les préparer à l'enseignement technique, il s'agissait de leur donner une "initiation" qui permettrait de les sensibiliser aux problèmes techniques qui les attendaient à leur sortie d'école et pour qu'ils en soient familiarisés. "Mais plus particulièrement pour l'enseignement primaire, (il) doit per-

(1)- Education Malagasy, n° 7, 1972, p. 4.

(2),(3)- id., ibid., p. 3.

mettre au plus grand nombre de s'insérer plus efficacement dans la vie active" (1).

Les "activités éducatives pratiques" (a. e. p) devaient être des exercices "d'éveil".

Au Cours d'Initiation et au Cours Préparatoire, les "a.é.p" pouvaient se confondre avec l'éducation sensori-motrice par l'observation, la manipulation et la création de mécanismes élémentaires : l'engrenage en offre un exemple.

Aux Cours Elémentaire et Moyen, les "a.e.p" rejoignent l'Etude du Milieu. Les thèmes comme l'habitat, l'hygiène, l'agriculture, l'élevage, les voies et les moyens de communication, et le développement se prêtent, indique-t-on, aux "a.e.p". Pour l'habitat, par exemple, la construction, l'aménagement et les dépendances demandent une certaine réflexion technologique et rationnelle. Pour l'agriculture, le sol, les outils, les variétés de plants et les travaux d'entretien qui ont besoin d'outils spécialisés suivant les terrains, méritent d'être analysés. On apprendra aux enfants la nécessité de la charrue, de par sa structure, par rapport à un angady (bêche malgache). On fera comprendre aux enfants ce qu'est une vis et son utilisation.

L'insertion de cette nouvelle matière dans un programme dont les objectifs ne se prêtaient pas à une telle envergure ne pouvait se faire sans rencontrer des difficultés.

Dès les premières expériences, le problème de matériel s'est fait sentir. Qui fournira les outils à étudier ? Où les trouver ? Ne faudra-t-il pas utiliser un matériel pédagogique ap-

(1)- *ibid.*, n° 4-5, 1971, p. 19

proprié ou faudra-t-il se contenter de dessins ? Les salles de classe doivent-elles être reconverties en ateliers scolaires ? Une telle opération serait impossible compte tenu de l'effectif débordant des élèves .

Le second volet du problème concernait la formation des maîtres qui n'étaient pas préparés à ce genre de pédagogie. Faudra-t-il organiser des recyclages ? Qui financera ?

Le projet se heurta en premier lieu à un problème essentiellement financier, grand handicap à Madagascar.

Il existait aussi un facteur psychologique ou idéologique opposé: les "activités éducatives pratiques" ramenaient l'enfant aux "activités manuelles" que l'enseignement général malgache élevé à un rang supérieur et "intellectuel" depuis la réforme de 1951 a voulu rendre secondaire pour l'éducation de l'élite et des futurs cadres. La vieille querelle entre le "corporel" et le "spirituel" était remise sur le tapis indirectement par la question posée par la forme éducative qu'il fallait donner aux enfants. On craignait fort que les "a.é.p" ne se réduisent, comme dit Mr. AVANZINI, à du "bricolage", malgré l'effort des promoteurs de l'innovation à expliquer que ce qui importe pour l'initiation technologique, c'est la "réflexion" et non pas la "manipulation" pure et simple. C'est la remise à jour de la vieille querelle entre l'enseignement "utilitaire" et l'enseignement "généralisé", entre l'éducation "manuelle et pratique" et l'éducation "intellectuelle". On rejoindra presque la lutte des vieux philosophes, Platon, Aristote et leurs disciples et dissidents, sur la séparation du corps et de l'esprit. Les religions modernes et les croyances traditionnelles ne favorisent-elles pas l'existence de cette séparation ?

Or, aujourd'hui, pour ceux qui veulent bien le reconnaître, il n'est plus à démontrer qu'il n'y a pas de corps humain sans "esprit" et que le corps et l'esprit forment un tout. L'es-

prit humain commande au corps comme les besoins du corps commandent l'esprit. Il n'y a pas une seule activité du corps qui ne soit pas issue de l'esprit, ou contrôlée par le cerveau. Pour J. Locke (1632-1704), avons-nous dit, les "idées" viennent des sens. Cette constatation qui a connu des opposants comme Maine de Biran (1766-1824) pour qui la vie spirituelle est indépendante, a fait évoluer les études psychologiques vers l'idée de la formation de l'intelligence par l'éducation des sens. Des précurseurs comme Komensky (1592-1670), J.B. de La Salle (1651-1719), J.J. Rousseau (1712-1778), Thomas Morus (1478-1535), Campanella (1568-1639), Babeuf (1760-1797), Owen (1771-1858), Cabet (1788-1856), etc ... (1) prêchaient les activités pratiques et manuelles, la préparation aux métiers "à la vie pratique, contre l'enseignement dogmatique et spirituel. Le socialisme prône l'importance du matérialisme pour atteindre le bonheur de l'homme par rapport aux activités spiritualistes qui veulent atteindre le bonheur suprême par des pratiques religieuses et une éducation intellectuelle tournée vers l'abstraction. C'est encore l'opposition entre "éducation nouvelle" ouverte sur la vie (pratique, s'entend), l'intégration de l'enfant dans la nature et dans la société, et "l'éducation traditionnelle" caractérisée par l'éducation en rapport avec un "modèle", par la participation d'un guide, et par une formation morale. "L'éducation traditionnelle se réclame directement de la culture générale (...) Les formations spécialisées, les préparations directes à tel métier seront vite démodées" (2).

L'Ecole du Premier Cycle aurait dû être satisfaite par une telle initiative, mais l'absence d'outillage à la campagne ramènerait les leçons à des réflexions abstraites. En ville, où il a été recommandé aux instituteurs d'appliquer le programme de l'MPC, il ne devrait pas y avoir d'obstacles non plus, mais la plupart des

(1)- cf. CHANEL (E.), Pédagogie et Educateurs Socialistes.

(2)- SNYDERS (G.), Pédagogie progressiste, p. 37.

instituteurs urbains rompus aux pratiques pédagogiques traditionnelles ont préféré ne pas changer leurs méthodes habituelles. De ceux là, l'opposition à l'introduction de la technologie était plus grande. Ils se refusaient à appliquer toute nouvelle méthode à laquelle ils n'avaient pas été préparés.

Tous les efforts nouveaux en vue de sortir l'éducation scolaire malagasy d'une inertie et d'une immobilité devenue inébranlable étaient demeurés vains. "L'école traditionnelle" avait pris racine et s'opposait à toute innovation. Pourtant, ces innovations provenaient même du modèle européen auquel elle voulait se rattacher. Un fait était évident, "l'école malgache", repliée sur elle-même ne suivait plus l'Europe, ou elle attendait la participation directe et active de la France d'où elle était issue.

D'autres nouveautés rencontraient une résistance analogue aux précédentes.

4) "L'Education sensori-motrice" (1)

Madame Paulette DUPONT était spécialiste sensori-motrice et instructrice nationale des Centres d'entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA). C'est elle qui fit connaître les méthodes sensori-motrices à Madagascar.

Mise au point en 1969, après avoir été expérimentée dans plusieurs classes primaires de Tananarive, l'éducation sensori-motrice a été introduite à l'école primaire par la circulaire n° 16.583-AC/SA/DEP au 10/8/1970, remaniant l'arrêté ministériel n° 3180/AC du 23/9/1966.

Elle a été motivée surtout par le manque de classes

(1)- cf. DUPONT (Mme Paulette), L'Education sensori-motrice.

maternelles dans les écoles publiques de Madagascar. Elle visait à faciliter l'adaptation des petits au milieu scolaire.

Tour à tour appelée "éducation sensori-motrice" ou "activités sensori-motrices" ou confondues avec "activités éducatives pratiques", la précédente circulaire l'a fixée en l'appelant "éducation sensorielle, manuelle et morale". Non seulement elle se confondait avec la morale, mais elle pénétrait aussi toutes les autres disciplines : géographie, dessin, calcul, écriture, étude du milieu et plus particulièrement l'éducation physique accompagnée de jeux éducatifs. Elle a eu droit à une émission à la Radio Scolaire vers le mois de janvier-février 1969.

Les méthodes sensori-motrices de Mme P. Dupont, inspirées du Test de Terman, de la méthode Borel-Maisonny sur l'orientation et l'organisation spatio-temporelle, sont basées sur la psycho-motricité et l'éducation perceptive.

Eduquer le toucher, la vue, l'ouïe, faire faire du travail manuel, de l'éducation rythmique selon la Méthode Dulcroze, des jeux, des exercices sensoriels, de la maîtrise corporelle et de la "représentation mentale" étaient les activités fondamentales proposées aux enfants.

La méthode sensori-motrice est une méthode active et en tant que telle une méthode de découverte, donc de créativité.

Comment cette méthode pouvait-elle être perçue par les enseignants ? Ils n'étaient pas préparés une nouvelle fois à ces innovations. Le manque de soutien matériel et pédagogique, d'expérience en la matière, de temps et le gros effectif ne les encourageaient pas à appliquer ces belles méthodes.

Cette tentative de modernisation de l'enseignement

traditionnel se trouvait bloquée par des actions incohérentes. L'éducation sensori-motrice malgré son utilité démontrée par Montessori, était laissée à l'initiative des instituteurs dont la plupart préféraient ne pas s'y aventurer. Mais le combat éducatif pour le développement existait sur d'autres fronts.

5) L'Education Sanitaire et Nutritionnelle

Les pays sous-développés se caractérisent par le manque d'hygiène en général et la malnutrition, causes souvent de maladies endémiques entraînant une importante mortalité infantile, diminuant ainsi une main-d'oeuvre future et par conséquent la productivité du pays.

Une campagne de "salubrité scolaire" et de vaccination a été menée depuis l'indépendance par le Ministère de la Santé mais c'est la circulaire n° 5242/SAN/DT/SESM du 3 mai 1969 qui rendait effective l'instauration de l'Education Sanitaire, ainsi que l'Education Nutritionnelle, en organisant dans chaque école une cantine scolaire "démonstrative". L'E.F.E.N. (Equipe Féminine d'Education Nutritionnelle) prendra une part active dans cette campagne aidée par la F.A.O. "Afin d'inculquer des habitudes de santé aux futurs citoyens de demain, l'Ecole doit s'efforcer de les faire vivre constamment dans une atmosphère salubre" (1).

Tous ces efforts sont restés vains, car les enseignants retombaient dans les mêmes problèmes qu'avant : problème pécuniaire et manque de soutien matériel.

Pour rendre l'école propre, il fallait acheter des produits d'entretien. Pour faire manger les enfants dans une cantine, il fallait trouver des aliments, combler ce qui manque dans leur nourriture quotidienne, avoir des marmites et des ustensiles

(1)- JARISON (J.F.), Ministre de la Santé, Education Malagasy, n° 4-5, p. 15.

en nombre suffisant, payer de bons cuisiniers et des serveurs, construire des locaux spécialisés. Les instituteurs seuls n'auraient jamais le temps de préparer les repas. Ils ne s'étaient pas non plus destinés à ce genre d'activités. L'appel au bénévolat n'a pas donné de résultat appréciable, les parents d'élèves étant occupés par leurs travaux.

La cantine scolaire devait aussi tenir compte des tabous alimentaires (1) et de la crainte d'être empoisonné (2).

Une bonne alimentation coûte cher et crève le budget. Les essais de cantine scolaire ont toujours fini par donner aux enfants les mêmes repas qu'ils mangeaient habituellement, sinon pires que ceux de la maison. Il a été compréhensible que les enfants désertent ces cantines et préfèrent rentrer chez eux à midi, ou mangent les repas froids qu'ils apportaient avec eux.

Tout n'échoua pas à Madagascar. Il existait une matière qui, toujours bien préparée et bien soutenue, prenait facilement pied à chaque rénovation et obtenait l'adhésion générale des enseignants, l'enseignement du français.

6) Le français "rénové" et la méthode "I.L.A."

Le premier Colloque National de Français s'est tenu à Tananarive du 14 Décembre au 22 décembre 1971. Il a été chargé d'étudier l'éventualité de la Réforme de l'Enseignement du Français dans le cadre d'une Réforme Fondamentale du programme qui était en préparation.

-
- (1)- Suivant chaque famille ou chaque tribu, il existe l'interdiction de manger telle ou telle catégorie d'aliments.
 - (2)- Les Malgaches, très superstitieux, croient qu'un enfant peut être ensorcelé par le voisin ou par son concurrent, par jalousie ou par haine familiale ou tribale. Ils sont très méfiants à ce sujet. En réalité, vu le manque d'hygiène, il y a vraiment risque d'intoxication alimentaire.

La politique générale définie lors d'une commission africano-malgache pour la Réforme de l'Enseignement du Français a orienté l'acte du Colloque. Madagascar a opté pour l'aspect "complémentaire" des deux enseignements, celui du malgache et du français. Le malgache resterait langue de culture, et le français, langue de communication et d'enseignement, pour devenir finalement aussi langue de culture. Dans cette optique, le français semblait dominer le malgache.

A l'occasion de son discours d'ouverture, Mr. Siméon Rajaona, Doyen de la Faculté des Lettres à Tananarive, à cette époque, Président de la Commission Nationale du Français, a affirmé que "si les élèves ont une pratique satisfaisante du français, l'assimilation du contenu des programmes dans toutes les matières sera facilitée et que le niveau général des élèves dans toutes les disciplines se trouvera amélioré (...)" Il a ajouté "qu'il nous faudra toujours une langue de communication internationale et d'ouverture sur le monde extérieur". L'Inspecteur Général GRAND, chef de la délégation française au Colloque a fait comprendre que "(...) la France se doit d'être très attentive à tout ce qui concerne la francophonie. Non pas pour exercer une sorte de surveillance féodale, mais pour en tirer, pour elle-même, le meilleur profit" car "(...) la réforme de l'enseignement du français s'impose (aussi) en France même". Il a conclu en disant que "(...) ce serait manquer à l'héritage de Montaigne et de Pascal, de Descartes et de Voltaire, de Valéry et le Bachelard, que de refuser de remettre, s'il le faut, les choses en question".

Quant au Ministre Laurent BOTOKEKY, il a précisé la complémentarité des deux langues. "Le malgache, a-t-il dit, est notre langue naturelle et partant nationale : c'est la voix par laquelle parlent nos ancêtres, par laquelle nous éprouvons notre enracinement dans l'Univers, notre accord avec les grandes forces cosmiques, c'est notre langue de culture, notre bien le plus

précieux que nous devons conserver et consolider de toutes nos forces. A côté de la langue malgache - mais non en face d'elle, ni contre elle - la langue française nous ouvre les chemins du monde".

De ces discours et de leurs travaux, les membres du Colloque ont décidé d'adapter les "méthodes actives" de l'enseignement du français qui est considéré désormais comme "langue étrangère". Les méthodes traditionnelles ne seront pas abandonnées mais la réforme du français doit viser elle aussi l'adaptation de l'enfant malgache à son milieu d'abord, au monde moderne ensuite.

La présence des membres de l'ILA (Institut de Linguistique Appliquée) au colloque n'était pas fortuite. Le Ministère de l'Education Nationale a fait appel au service de l'ILA pour participer à la rénovation de l'enseignement. En principe, l'ILA ne s'occupe que d'études linguistiques du français dans un contexte où il est reçu comme langue étrangère. Les recherches de l'ILA se sont orientées, mises à part les analyses morpho-syntaxiques, vers l'étude des fautes de français commises par les jeunes Malgaches, les "cas d'interférence". Pour ces cas, il donne les exemples (1) suivants :

- a) - "Le vendredi les routes sont très animées à Tana" (malgachisme) pour "Le vendredi les rues sont très animées à Tana". Explication : en malgache, chemins, routes et rues sont désignés par le même mot : "lâlana".
- b) - La phrase malgache "mampiditra hevitra vaovao izy" peut être facilement traduite en français par "il introduit (ou il apporte) une idée nouvelle" (malgachisme)
- c) - Une anecdote : un surveillant d'internat malgache pénétrant dans une salle d'études s'adresse aux élèves en français :

(1)- cf. ILA, Linguistique et Enseignement, n°2, pp. 4,5 et 6.

- "on fume ici !
- Non Monsieur : grommela-t-on.
- Mais si ! ... J'entends la fumée" (sans commentaire)

De ce genre de fautes, le Malgache lui-même ne se rend pas compte puisqu'il traduit sa propre expression en des termes équivalents en français, d'où l'origine des "mal dits", des "fautes d'expression" et du "malgachisme". L'ILA recherchait les moyens d'éviter aux jeunes Malgaches ces types d'erreurs. A l'issue d'une de ses multiples travaux, il a conclu "qu'il faut bien reconnaître que les instituteurs malgaches n'ont pas toujours été formés à l'enseignement du français langue étrangère" (1). Ce fait aurait été l'une des causes de la "dégradation de l'enseignement du français à Madagascar (...) Les méthodes apparemment cohérentes de l'école coloniale, où le bain linguistique était administré autoritairement aux élèves, sont devenues absurdes dans un contexte politique nouveau et force nous est de constater qu'elles n'ont guère changé" (2).

La place du français comme langue étrangère devenait indispensable à la réussite de son enseignement et c'est sous cet aspect qu'il convenait aux autorités de l'admettre.

Les méthodes modernes d'enseignement de langues étrangères étaient nécessaires à Madagascar. Le Ministère a confié à l'ILA l'étude des modalités d'application de ces méthodes dans le contexte scolaire malgache. La méthode ILA dite "méthode rénovée" était basée sur l'analyse critique de la méthode IPAM dite "méthode de MALZAC".

La méthode IPAM était axée sur l'acquisition de vocabulaires de bases et sur l'expression orale.

- Ex : - C'est le stylo de Marie
 - C'est la veste de Michel
 - Ça, c'est le stylo de Marie
 (Prononcer : ça s'le stylo d'Marie)

(1),(2)- ILA, ibid, p. 138.

La Méthode ILA est axée sur l'analyse structurale des phrases de base du français donc sur la grammaire. "La phrase minimum en français, dit ILA, est de forme active, positive et elle est achevée".

- Ex : Le garagiste répare la voiture. On a :
- un syntagme nominal sujet : le garagiste
 - un syntagme verbal composé d'une forme verbale simple : répare
 - un syntagme nominal objet : la voiture.

De ce procédé analytique découle tout un processus de placements des mots selon leur fonction dans la phrase (1).

Si l'on tient compte de la progression des leçons et des phrases-clefs au CP proposées par la méthode ILA, on serait tenté d'accepter que le procédé ILA est le même que le MALZAC ôté des lignes phonétiques.

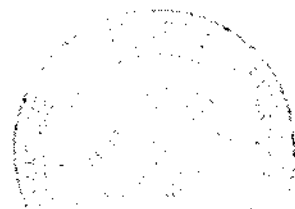
Ex : Leçon 1

- Objet : présentation d'un personnage : Marie
Phonétique : le son "S", Mots phoniques
Vocabulaire : Bonjour, Monsieur, Madame, Entre.
Mots outils : C'est
Construction type : C'est Marie.

Ex : Leçon 12

- Objet : l'ordre, la possession
Phonétique : Les sons "J" et "Z"
Vocabulaire : ami, soeur, entrez, prends, assieds-toi
Mots outils : voici, ma, ta, sa, merci, s'il te plaît
Construction type : Il est dans sa chambre.

(1)- N'étant pas linguiste nous-même, il ne nous est pas facile de donner plus de précisions.



L'ILA a enlevé au MALZAC son aspect figé, le dialogue superficiel, pour rendre l'étude des phrases plus souple, plus ouverte, plus maniable.

Ainsi, la méthode "rénovée" était une méthode qui se voulait être à la portée de tout enseignant. Un nouveau recyclage des instituteurs s'avérait pourtant inévitable pour les mettre au courant de ces changements. Des brochures ont été distribuées. Mais le recyclage n'aura pas lieu faute encore de crédits. La méthode ayant été lancée, il a été libre à chaque enseignant de l'adopter.

Trois méthodes de français étaient alors utilisées différemment à Madagascar : la méthode traditionnelle (coloniale), le MALZAC et la "rénovée".

L'existence de plusieurs programmes et de méthodes correspondants de Français, de Mathématiques, de Connaissances Usuelles (Technologie, Sciences d'observations, Leçons de choses, Etude du Milieu) et de Morale, etc ..., offrait sans doute une liberté de choix aux enseignants mais elle reflétait aussi l'image d'une situation scolaire anarchique dans laquelle cherchait à dominer l'aspect traditionnel par rapport à l'aspect modernisant et rénovateur. Le "traditionnel" a été reçu par les enseignants en général à l'occasion de leur formation pédagogique. Il est donc plus convaincant, plus pénétrant, plus sûr. Les "modernes" ont été reçus par instructions ou par "recyclages" éphémères qui n'ont pas acquis profondément leur adhésion.

De cette anarchie, les autorités ont pris conscience de la nécessité d'élaborer une structure scolaire plus cohérente, plus équilibrée, plus égalitaire entre milieu urbain et milieu rural. "L'action en milieu rural ne saurait être détachée de l'action en milieu urbain, ces deux milieux entretiennent des relations réciproques, tant par les migrations des hommes que par les mouve-

ments des biens, des services et de la monnaie" (1).

L'EPP, école d'essence urbaine et traditionnelle, se battait farouchement contre l'influence de l'EPC, d'essence rurale et moderne. La situation scolaire était en crise. Le point central de cette crise était justement la lutte entre les deux langues et par surcroît entre les deux cultures : française et malgache. Elle était encore le résultat du croisement des deux forces en présence : l'intérêt de l'élite dominante et la recherche d'évolution de la masse ouvrière et paysanne dont dépend l'évolution économique du pays.

Si la langue ou la culture malgache qui est la force dynamisante du développement cherchait un mariage, une complémentarité ou une interdépendance avec la langue et la culture française, celles-ci par contre préféraient un "bilinguisme soustractif" (2) ou compétitif. "Cette forme de bilinguisme est présente lorsque le milieu communautaire dénigre ses propres valeurs socio-culturelles et attribue des valeurs supérieures à une langue culturellement et socio-économiquement plus prestigieuse" (3). Certaines expériences d'éducation vécues dans des communautés ont permis de constater que "lorsque l'éducation néglige une langue maternelle peu prestigieuse au profit d'une langue nationale (ici, artificielle) socio-économiquement plus valorisée, les résultats scolaires sont plutôt désastreux; si au contraire l'école renforce le bagage de l'enfant en langue maternelle, l'on obtient des résultats supérieurs" (4).

Une telle constatation est sans doute vérifiée par le fait que tous les pays du monde qui enseignent actuellement dans leurs langues maternelles sont supérieurement développés et ceux qui ont "adopté" une langue étrangère comme langue d'enseignement

(1)- UNESCO, L'Education en milieu rural, p. 9.

(2)- HAMERS (F.J.), "Le rôle du langage et de la culture dans les processus d'apprentissage et dans la planification éducative", Recherche Pédagogie et Culture, n° 43, p. 28.

(3),(4)- id., ibid.

périclitent dans le sous-développement.

L 7 L

A Madagascar, du modèle EPP et du modèle EPC, on se demanderait lequel des deux types d'écoles dispensait un enseignement "au rabais".

Si la France défend sa langue et sa culture, c'est que cette langue et cette culture sont tributaires même de l'évolution culturelle française. C'est le gage de leur entité et de leur indéfectibilité au progrès social. On ne peut avoir un plus bel héritage de la France que son nationalisme culturel.

C'est en s'accrochant à ces mêmes idéaux que les gouvernements malgaches cherchèrent de nouvelles solutions à l'éducation des jeunes malgré l'influence encore vivante de la "mère-patrie" qui laissait croire que toutes les propositions n'ayant pas son appui étaient promises à l'échec et par conséquent faisait sentir que les Malgaches ne s'en sortiraient pas sans sa participation dans le domaine éducatif. L'aide française ou venant d'autres pays est évidemment essentielle pour Madagascar dont l'économie est "faible". Mais cela n'était pas une raison suffisante pour expliquer l'incapacité des Malgaches à subvenir et à organiser leur propre scolarisation. La situation économique de la France n'était pas brillante après la grande révolution. Cette situation n'a pas empêché aux Français d'ouvrir des écoles primaires dans les communes. Ils les géraient comme ils pouvaient.

Plus récemment, "pauvres" en termes de revenu par habitant, la Chine, la République Populaire Démocratique de Corée, la République Socialiste du Sud Vietnam en Asie, Cuba en Amérique Latine, ont liquidé l'analphabétisme (sauf dans certaines minorités montagnardes), assuré à peu près à tous les enfants 6 ou 7 années d'études et accru dans des proportions importantes l'accès des clas-

ses populaires à l'enseignement secondaire et supérieur" (1).

L'aide extérieure étant assez limitée et l'Etat malgache n'étant pas apte à financer le fonctionnement des écoles, il fallait proposer à celles-ci des moyens de se passer des subventions et des dons en matériels.

(1)- LÊ THANG KÔT, "L'action des pouvoirs publics", Mialaret et Coll.,
Le droit de l'Enfant à l'éducation, p. 182.

CHAPITRE II

Une éducation de base collective ou productive ?

Le marasme économique inclinait de plus en plus les autorités à donner un rôle prépondérant à l'école. On attribuait le plus souvent les difficultés économiques à l'ignorance de la masse et à sa mentalité encore arriérée.

Une scolarisation massive et accélérée pourrait sans doute faire sortir rapidement le pays de sa situation alarmante de sous-évolué. Par ailleurs, une course vers le progrès s'amorçait entre les pays du Tiers-Monde. Cette course animée par les conférences internationales créait en partie cette situation ambiguë où piétinait la scolarisation à Madagascar. Le résultat en était qu'il subsistait un amalgame de structures scolaires différentes. Les autorités politiques ne savaient plus quelle formule éducative adopter. Les problèmes qui surgissaient étaient de deux ordres : comment faire participer la masse à l'évolution intellectuelle et comment rendre l'école rentable à la production ?

A - L'École de promotion collective

1) L'imbroglio scolaire

Il ne faut pas confondre "École du Premier Cycle" et "École de Promotion Collective". L'idée d'une école de promotion collective émane plutôt de l'école du premier cycle afin d'édifier à Madagascar une école unique pour tous les jeunes Malgaches en raison de l'existence d'une situation scolaire déjà incontrôlable et pratiquant le favoritisme en faveur des écoles urbaines traditionnelles par rapport aux EPC rurales.

On a constaté par exemple que les questions posées au concours d'entrée au CM se rapportaient en général au programme de Mai 1955 "modernisé" plutôt qu'au programme des EPC. Les propositions de sujets étaient légitimes dans la mesure où le programme de l'EPC n'était pas destiné à former des élites mais des paysans "lettrés". Seulement, même entre écoles à programme traditionnel, il existait encore un clivage. Les élèves inscrits dans les écoles qui enseignaient entièrement en français étaient mieux préparés que les autres à l'entrée au Cours Moyen et en Sixième.

Après l'indépendance, la colonisation a laissé des structures scolaires différentes. Le nombre en a été multiplié par la recherche de nouvelles formules scolaires "adaptées" aux problèmes du pays. Quels ont été ces différents types d'écoles ?

a) L'école européenne et "conventionnée"

Cette école a été réservée au départ aux enfants français (1). A la suite d'une loi dont nous avons déjà parlé, les enfants malgaches ayant acquis la nationalité française étaient autorisés à la fréquenter, mais après un test de connaissances du français. Des enfants de nationalité autre que française mais européenne, indienne ou chinoise qui savaient s'exprimer un peu en français y étaient aussi acceptés.

Le programme appliqué dans cet établissement est exactement le même que le programme des écoles en France. Les élèves sont très bien préparés pour aborder l'enseignement secondaire qui est dispensé entièrement en français. Les enfants issus de cette école ont de fortes chances de réussir et de terminer leurs études supérieures. Elle est aux yeux de l'opinion, l'école par "excellence", celle de la réussite et de l'avenir.

(1)- Métis d'origine française compris.

Mais elle connaît aussi des problèmes : "les conditions générales d'enseignement, pratiquement identiques (aux pays africains et français) dans les années qui ont suivi l'indépendance, ont été modifiées" (1). Les enfants français doivent suivre leur programme à part sans tenir compte des changements qui se sont opérés au sein de l'Éducation Nationale malgache. Tant que les écoles primaires malgaches suivaient les mêmes programmes que les écoles françaises, les enfants français pouvaient aussi faire leurs études dans les écoles officielles malgaches s'ils le voulaient. Ecoles européennes et écoles malgaches étaient confondues dans leur contenu. Avec la malgachisation du programme et du corps enseignant, "l'adaptation progressive des structures de l'enseignement et des programmes à des réalités africaines et malgaches très différentes des réalités françaises, la montée des nationalismes, ont peu à peu posé aux Français de difficiles problèmes pour la scolarisation de leurs enfants" (2). Ne pouvant s'intégrer dans un contexte nouveau, l'école européenne à Madagascar a adopté la formule de "l'école conventionnée", école respectant l'évolution du programme des écoles primaires françaises mais devant accepter l'admission d'une certaine proportion d'enfants nationaux selon des critères de connaissances du français. Cette proportion accordée correspondrait en général à celle des enfants de parents "élites" des grandes villes.

A côté de l'école française, il existait aussi de "bonnes" écoles malgaches.

(1)- DENIAU (J.F.), Sénat, Séance du 23 Octobre 1975, dans Coopération et Développement, n° 49, avril-mai 1974, p. 21.

(2)- cf. DARIOSECQ (L.), "La Scolarisation des enfants français en Afrique et à Madagascar" Coopération et Développement, n° 49, 1974, p. 23.

b) "L'école centrale" ou école à cycle complet

L'école centrale était la plus traditionnelle des écoles primaires malgaches. Elle a existé avant les écoles coloniales et a été le noyau des écoles missionnaires.

Une école centrale groupait les deux cycles de l'enseignement primaire. Autour d'elle s'organisaient les écoles à un cycle qui préparaient les élèves du CE2 à l'entrée au second cycle du primaire. Chaque grande ville avait au moins une école centrale où se trouvait le Cours Moyen.

L'école centrale suivait en général le programme traditionnel et ses élèves étaient mieux préparés pour l'entrée au Cours Moyen qui se trouvait au même endroit. C'était un grand avantage que d'être inscrit dans une école centrale. Seuls pouvaient profiter de ces écoles les enfants des grands centres urbains. Ils avaient plus de chance que ceux de la campagne de poursuivre des études dans le secondaire.

Au fur et à mesure du développement de la scolarisation, les écoles "satellites" à cycle court de l'école centrale se sont dotées de Cours Moyen et sont devenues indépendantes.

Celle-ci, ayant vu l'effectif des élèves augmenter, a dédoublé ses classes pour devenir plus tard un "Groupe Scolaire". Il existe actuellement des "Groupes Scolaires" qui ont de dix à trente instituteurs. L'effectif par classe ne dépasse pas en général soixante élèves. Faisant un effort pour la qualité de l'enseignement, l'école centrale ou le "groupe scolaire" essaie de concurrencer l'école "conventionnée".

c) L'école annexe : (à cycle complet)

Certaines écoles ont été annexées à des écoles secondaires. Il en existait trois types :

- C.1/ L'école annexée au Collège Normal ou au Centre Pédagogique était du type "école d'application"; elle permettait aux élèves en formation pédagogique d'y suivre facilement des stages; C'était des "écoles modèles" sur le plan pédagogique, le nombre d'effectif y était très limité. Les instituteurs qui y travaillaient étaient parmi les meilleurs puisqu'ils étaient sélectionnés par le service de l'enseignement selon des critères d'aptitude pédagogique, les méthodes qui y étaient utilisées étaient parmi les plus sûres; c'était une chance pour les élèves que d'appartenir à ce type d'école.
- C.2/ L'école annexée au Lycée était une pépinière qui préparait les élèves directement au concours d'entrée dans les classes de sixième des Lycées; la préparation en français des élèves y était beaucoup plus accentuée qu'ailleurs tout en respectant le même programme scolaire. Appartenir à cette école c'était se former pour être un futur "élite", les parents avertis se disputaient les places pour inscrire leurs enfants dans ces écoles.
- C.3/ L'école annexée au C.E.G. était du même type que celle du lycée mais les élèves étaient orientés vers l'entrée en Sixième des Cours Complémentaires et des C.E.G. qui fourniraient plus tard des élèves pour le Centre Pédagogique ou l'Ecole Normale d'Instituteurs.

d) L'Ecole Professionnelle du Premier Degré (EPPD)

L'EPPD était une école spéciale créée en 1966-67. Elle accueillait de jeunes garçons de niveau scolaire élémentaire provenant du milieu rural ou de sous-préfectures. A ces jeunes ru-

raux il était destiné une formation polyvalente de base afin de répondre à un besoin de main-d'oeuvre rurale chez des entrepreneurs locaux. Ils bénéficiaient aussi d'une formation d'artisans.

La durée des études était de trois ans pendant lesquels les élèves recevaient un enseignement professionnel pratique et théorique concernant le bois, le fer, la maçonnerie, l'entretien de matériels agricoles, la réalisation de petits ouvrages, etc ... Ils profitaient en même temps d'un enseignement littéraire et scientifique qui complétait celui de l'agriculture (jardinage).

L'EPPD a connu des difficultés de recrutement. Les jeunes ruraux ont peu d'attrance pour le travail manuel et recherchent une formation pouvant aboutir à des emplois mieux rémunérés et moins fatigants. Ils voulaient s'évader de leur "milieu" social auquel ils ne croyaient plus, ce milieu imbu de traditionalisme étant souvent rétif à toute évolution et par conséquent à l'émancipation culturelle des enfants. Il y a lieu de croire que les parents refusaient la culture scolaire qu'ont reçu leurs enfants. Le personnel enseignant (1), de leur côté, a eu tendance à dispenser un enseignement de type général ou pré-technique mais il ne s'intéressait pas à l'amélioration des techniques agricoles bien que l'école avait à sa disposition des terrains de culture.

L'enseignement de la Technologie aurait pu être bien accueilli dans cette école mais elle était plutôt destinée à remplacer les Ateliers de Districts.

e) L'Atelier Scolaire (ex-Atelier de Districts)

Officiellement créé par l'arrêté du 26/12/1939, modifié par l'arrêté du 21/02/1949, l'Atelier scolaire existe encore de nos jours. En 1969, on en comptait aux alentours de soixante-seize

(1)- Le personnel enseignant est composé de trois contremaîtres (Bois, Fer, Bâtiment) et d'un instituteur.

dans tout Madagascar et l'effectif total des apprentis montaient à mille cinq cent cinquante environ.

La durée des études est de trois ans. L'enseignement qui y est donné est essentiellement pratique (bois, fer, bâtiment). Il est accompagné de dessin et de quelques notions de technologie.

Les études faites à l'Atelier Scolaire (ou Atelier de District) sont sanctionnées par l'Examen de Fin d'Apprentissage des Ateliers Scolaires ou EFAS après lequel les élèves obtiennent le titre "d'apprentis". Il leur permet juste de trouver un emploi de manoeuvre chez les entrepreneurs, s'ils ne préfèrent pas travailler pour leur propre compte. Ces établissements sont maintenus dans l'espoir de les améliorer un jour. Certains se sont déjà doté de poste de soudure.

La persistance de ces divers types d'écoles malgré les arguments en faveur de l'EPC indique bien qu'à Madagascar, la confusion était restée dans l'enseignement de base. Ces multiples cursus n'ont pas eu les mêmes finalités et les élèves qui y étaient admis semblaient bien appartenir à des milieux différents et chaque type d'école correspondait à des strates sociales démarquées par des zones circulaires dont le point central était la ville. La spécificité de chaque école donnait l'impression d'une orientation scolaire à la base, ce qui, dès le départ, déterminait l'avenir de l'enfant.

Les écoles "rurales" n'aboutissant à aucune promotion individuelle ou sociale, le système scolaire exerçait un certain favoritisme au profit des classes sociales privilégiées au détriment des ouvriers et des paysans. Ceux-ci étaient condamnés à le rester.

Or, le gouvernement voulait réduire l'écart entre la ville et la campagne. Cet effort se traduisait par la politique de démocratisation, de décentralisation et d'intégration de la forma-

tion au plan de développement économique (1). Les faits réels prouvaient pourtant que les objectifs étaient loin d'être atteints.

L'effort du gouvernement devait encore consister à "adopter progressivement le contenu de l'enseignement ainsi que les méthodes pédagogiques aux réalités socio-économiques du pays, (et à) tendre vers une planification rationnelle des effectifs scolaires aux différents niveaux d'enseignement en vue de réaliser un meilleur équilibre entre le flux des diplômés et les besoins de main-d'oeuvre" (2). Ces soucis majeurs sont ceux des gouvernants ne pensant qu'aux nécessités du moment et oubliant l'élévation générale du niveau intellectuel et économique de la population dans un avenir proche. Tant que la "civilisation" européenne reste le "modèle" de culture dominante dans le pays, il est normal que les jeunes ruraux cherchent, dans un élan d'orgueil et de prestige, à vivre comme le "Blanc", image de progrès et de réussite sociale. "L'échec d'alors et celui d'aujourd'hui sont dus aux mêmes facteurs : la différence d'objectifs entre ceux qui conçoivent les programmes et ceux auxquels ils sont destinés" (3).

Le gouvernement était bien décidé à donner un nouveau rôle à l'école : celui de "foyer de progrès" où devraient s'intégrer de nouvelles disciplines jusque-là étrangères à la pédagogie traditionnelle, à savoir la santé, l'agriculture et l'élevage. L'EPC allait répondre à la physionomie de cette école ainsi décrite, mais nous avons vu comment la circulaire n° 16.583/AC/SA/DEF du 10 Août 1970 avait préparé une Réforme Fondamentale, en renforçant ses acquis et en introduisant une nouvelle formule.

(1),(2)- cf. Rapport sur l'activité du Gouvernement du 1er Juillet 1968 au 30 Juin 1969, Bulletin Pédagogique et Administratif, n° 3, p. 177

(3) - HAWES (H.W.R.), La planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement, p. 19

2) Vers "l'école de promotion collective"

Le concept de "promotion collective" indique de prime abord la volonté de démocratisation et la recherche de la suppression de l'écart intellectuel entre ville et campagne dans un souci d'égalité.

a) Pour une école unique

L'égalité recherchée dans le système scolaire ne pouvait se traduire que par l'unicité des programmes scolaires proposés aux élèves mais aussi par l'unicité des structures.

Cette unicité supposait alors un grand changement dans le milieu scolaire entraînant un grand bouleversement tant sur le plan de l'organisation scolaire qu'au niveau des enseignants qui s'accrochaient à des méthodes auxquelles ils se sont perfectionnés et dont l'efficacité leur paraissait certaine.

Le programme de l'EPC avait déjà été certes généralisé à tous les premiers cycles du primaire à partir de 1966, mais beaucoup d'écoles traditionnelles ont préféré garder le programme de mai 1955 qu'elles ont estimé moins "au rabais".

Fallait-il alors réaliser un "mariage" entre EPC "rurale" et EPP "urbaine" ? Cette perspective ne concorderait pas avec les objectifs du gouvernement qui trouvait le système EPP trop coûteux et le système EPC beaucoup plus rentable financièrement et qualitativement pour la formation du citoyen ouvert au progrès socio-économique. Le choix officiel allait donc dans le sens d'une école unique peu coûteuse dispensant un enseignement préparant de futurs citoyens productifs.

b) L'école, investissement de base

La ville vit en général de la production provenant du monde rural. Au fur et à mesure que la ville se développe, la consommation augmente aussi, d'où une demande de production beaucoup plus importante. L'amélioration du rendement n'est possible que si le paysan modernise ses moyens de production d'où l'intérêt de plus en plus accru porté à son éducation. L'école devient un investissement de base pour la société. "Si l'homme est la source, l'agent et la finalité du développement, encore faut-il que l'éducation le prépare efficacement à son rôle" (1).

Or, "le paysan est tributaire du milieu économique. Il est très souvent en position d'économie de subsistance, c'est-à-dire qu'il travaille pour manger avant de travailler pour acheter" (2). Si les autres parties de la population veulent se nourrir, il faut que le paysan produise beaucoup plus que d'habitude. Pour y arriver il faut qu'il apprenne de nouvelles techniques. Pour le faire travailler, il faut qu'il éprouve le besoin d'acheter. Dans ce cas, il faut qu'il lui soit nécessaire d'améliorer sa propre condition de vie, qu'il ne se contente pas de vivre en paysan misérable, qu'il soit conscient que sa prospérité dépend de sa capacité d'ouverture au progrès social et économique. L'école a un rôle important à jouer dans la conscientisation du paysan au progrès, condition nécessaire à la croissance de la production agricole.

"Le développement rural est une condition du développement général, car il intéresse la majeure partie (de 60 à 80 %) de la population mondiale (...) L'agriculture doit être la base de la croissance, puisqu'elle fournit l'alimentation à toute l'humanité" (3). Madagascar qui est un pays aux ressources essentiellement agricoles est intéressé par le développement culturel de son monde rural

(1)- UNESCO, L'Éducation en milieu rural, p. 16.

(2)- MASSON (P.), "Éducation du Monde Rural et Production agricole", Annales de l'Université de Madagascar, n° 3, p. 33.

(3)- UNESCO, op. cit., p. 13.

s'il veut devenir un monde moderne et prospère. Le développement agricole ne dépend pas seulement du niveau d'instruction du monde rural, il doit être largement servi par l'industrie. "Le développement industriel est indispensable au développement rural, car c'est l'industrie qui fournit aux paysans les outils, les engrais, les machines et l'énergie(...)" (1). Le couple agriculture-industrie est inséparable comme "le riz et l'eau sont un" (2).

Paradoxalement, à Madagascar, les autorités cherchent à rentabiliser l'agriculture alors que l'industrie locale est presque inexistante. Le pays vit sur des produits industriels en provenance de l'extérieur. Même si les produits et les moyens matériels nécessaires à l'amélioration de l'agriculture existent sur le marché, le paysan ne sait pas trop comment s'en servir et les prix toujours exorbitants échappent à son pouvoir d'achat compte tenu de son faible revenu.

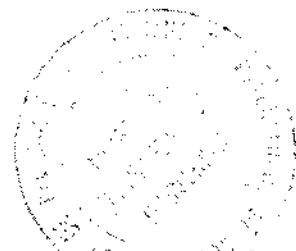
Malgré la vulgarisation des moyens agricoles et l'effort de l'école à persuader les élèves ruraux, futurs agriculteurs, de la nécessité de produire beaucoup plus que la normale, les techniques modernes d'agriculture n'ont fait qu'une pénétration très modeste à la campagne. "La cause en est souvent le manque de correspondance entre les techniques acquises dans un milieu d'études modernes et le terrain d'accueil qui ne l'est pas encore" (3).

Il revient à l'école de rendre le paysan disponible à toute innovation. "L'objectif, à la fois philosophique, économique et technique que tous les penseurs, tous les techniciens, tous les scientifiques du monde s'acharnent à atteindre, c'est en définitive, faire participer aussi vite, aussi intensément que possible, le monde rural au mouvement des échanges culturelles, économiques,

(1)- id., ibid., p. 14.

(2)- Proverbe malgache : "ny vary sy ny rano dia iray ihany". Le riz et l'eau sont inséparables dans la marmite comme aux champs.

(3)- L'HUILLIER (D.), op. cit., p. 34.



techniques" (1).

Le couple agriculture-industrie suppose que l'école du développement économique ne doit pas toucher uniquement le monde rural mais aussi le monde urbain. L'école unique doit être mise en valeur.

c) L'expérience des autres pays

Tout de suite après leur accession à l'indépendance, certains pays d'Afrique ont tenté de prendre en main l'éducation de leur peuple, en particulier, la proportion de la population qui a été mal touchée par la scolarisation coloniale : le monde rural.

Vers 1960-62, le MALI (2), proposa à sa population un "enseignement de masse et de qualité" dans des "écoles populaires de base" allant de la première à la neuvième année. Il appliquait aussi les méthodes de l'Etude du Milieu. L'enfant ne doit quitter l'école qu'à l'âge adulte avec un bagage de culture générale et technique suffisante en vue de les préparer à mieux accueillir et manipuler les "objets technologiques" valables pour le monde urbain et rural.

La GUINEE (3), depuis 1959, tenta aussi d'introduire une éducation de masse "liée à la vie" dans des "Centres d'Education Révolutionnaires" (CER) avec l'organisation de "cités socialistes" où il est appris une "gestion collective des moyens de production". L'école centrait ses activités sur la pratique productive : agriculture, élevage, pêche, artisanat, etc ... La Haute-Volta (4), en 1959, par une "scolarisation intégrée à la planification économique et sociale", donnait une "éducation rurale et civique" dans des

(1)- MASSON (P.), op. cit., p. 33.

(2)- YENA (I.), "En République du Mali, la réforme de l'Enseignement" Recherche Pédagogie et Culture, n° 23-24, p. 4 à 8.

(3)- GUILAVOGUI (C.), "En République de Guinée, les fondements de la Réforme de l'enseignement", *ibid.*, p. 9 à 15.

(4)- DESAMAIS (R.), "Une Expérience d'éducation rurale en Haute-Volta" Coopération Pédagogique, n° 7, p. 19 à 23.

"Centres d'Education Rurale" (C.E.R.). Dans l'enseignement "primaire et de base", on initiait les enfants à l'élevage, à la pêche, au commerce élémentaire, à l'éducation culinaire et aux pratiques de l'atelier.

Le TOGO (1), à partir de 1959 et de 1967, comme le GABON (2), depuis 1969, ont mis en place des écoles de "promotion collective", dans lesquelles le Togo voulait éliminer les "déchets" scolaires tandis que le Gabon voulait mettre sa jeunesse "aux contacts des réalités" en leur donnant le "goût de l'action, du travail manuel" à "l'atelier" dans le but de susciter en elle la "créativité", le sens de la "technologie" et l'esprit de "fabrication".

Toutes ces écoles ont eu pour vocation le développement socio-économique de la masse rurale et urbaine, différemment des écoles cubaines (3) et tanzaniennes (4) qui sont beaucoup plus axées sur la mise en valeur de l'art et culture traditionnels longtemps réprimés par les pouvoirs coloniaux.

Les pays développés par rapport à l'Afrique Noire, comme l'Algérie (5), ou en Europe de l'Est, la Tchécoslovaquie (6), préconisent un enseignement aboutissant à la Technologie et à la Polytechnique, ouvert au grand nombre.

-
- (1)- KOFFI (A.), "La Réforme du système d'éducation au Togo", UNESCO-BIE, Réformes et Innovations éducatives en Afrique, p. 34 à 43.
- (2)- Ministère de l'Education Nationale du Gabon : "Réforme et Renovation de l'enseignement au Gabon", Recherche Pédagogie et Culture, n° 23-24, p. 16 à 24.
- (3)- OTORO (L.) et coll., La politique Culturelle à Cuba, cf. p. 14.
- (4)- MBUGHUNI (L.A.), La politique culturelle en République Unie de Tazanie, cf. p. 18, cf. aussi Réforme et Innovation éducatives en Afrique, p. 19 à 25.
- (5)- ABDERRAHMANE (R.), "Réforme de l'éducation, contraintes et obstacles : l'expérience algérienne", dans Unesco, Les réformes de l'éducation : expériences et perspectives, p. 215 à 280.
- (6)- cf. S.P.N., Trente ans de l'école socialiste en République Socialiste Tchécoslovaque, t. 1, 2 et 3.

La France avec un enseignement primaire généralisé mais axé sur la créativité, appuyé par une structure de formation technique post-primaire adaptée aux besoins de la société rivalise de progrès industriel avec les USA et l'URSS dont le côté pratique du système éducatif est connu.

Madagascar, désireux de vivre et d'évoluer dans le concert des nations, ne peut s'empêcher de voir ce qui se passe ailleurs et d'essayer une fois de plus "d'adapter" sur son terrain les expériences qui à ses yeux méritent d'être tentées pour être à la hauteur du progrès international.

d) L'orientation vers "l'école de promotion collective"

Dans un rapport à la vingt-neuvième session de la Conférence Internationale de l'Instruction publique organisée par l'UNESCO et le Bureau International de l'Education, à Genève, du 7 au 16 Juillet 1966, le Ministère des Affaires Culturelles de la République Malgache a résumé comme suit les problèmes de l'enseignement du premier degré, en soulignant le nouveau rôle de l'école en tant qu'investissement et en tant que facteur de changement du niveau qualitatif des travailleurs : "L'éducation ne constitue pas seulement une fonction sociale et politique, mais elle est aussi un investissement, et pour être un investissement véritable, elle doit se développer de pair avec l'économie. En élevant le niveau culturel et la qualification des travailleurs, l'éducation doit augmenter leur productivité et par suite la production globale (...) L'effort doit aboutir grâce à une prise de conscience nationale, au développement du sens de la responsabilité et du sens du civisme. Ainsi, "observer, agir, prévoir" constituent le principe fondamental d'une méthode d'enseignement qui se veut "dynamique", dans le cadre d'un effort de développement et de croissance économique".

Ce rapport exprime plus ou moins nettement l'opposition à l'enseignement abstrait, élitiste, sélectionniste, individualiste qui était organisé pour une faible fraction de la population indigène.

On attribue ce modèle d'enseignement à l'enseignement colonial de type français. Or, c'est ce même type d'enseignement qui, en France, apparaît comme la base de l'évolution de la civilisation française dont les anciens pays colonisés veulent aujourd'hui imiter et approcher le niveau, non dans un esprit de concurrence ou de belligérance, mais dans un effort d'humanisme animé par un sentiment de frustration dû à un constat d'arriération culturelle, un constat que les missionnaires et la colonisation ont ancré dans l'esprit des intellectuels.

Vu sous cet angle, le problème de l'enseignement primaire ne se trouve pas uniquement dans son contenu mais aussi dans l'effort de faire profiter à la masse des bienfaits de l'éducation, effort qui n'était pas le souci majeur de l'éducation traditionnelle coloniale.

La Conférence des Ministres de l'Education Nationale(1) des pays francophones, qui s'est tenue à Tananarive le 25 Février 1972 fait état de la "promotion collective des masses" qui se traduit par le "passage de l'école traditionnelle à l'école collective des masses" qui "a été (déjà) étudié à travers les expériences réalisées dans plusieurs Etats et notamment à Madagascar (...)"

Les expériences dont on a parlé dans cette conférence seraient celles de "l'école du premier cycle". Il serait alors facile de confondre les deux types d'approche de l'éducation de base à Madagascar. Effectivement, un article de la revue "Education

(1)- Afrique Contemporaine, n° 60, mars-avril 1972, p. 24

Malagasy" (1), du Ministère des Affaires Culturelles rappelle que dans les écoles du premier cycle ont été "expérimentées diverses activités ayant pour but la promotion collective des élèves, des parents et du village" (2). Le même article précise "qu'à quelques nuances près, les principes généraux qui régissent ces écoles se rapprochent de ceux qui ont été retenus par les promoteurs de l'École de Promotion Collective".

Il est évident que les promoteurs de l'École du Premier Cycle n'étaient pas les promoteurs de l'École de Promotion Collective, en ce qui concerne Madagascar. Il existe un rapprochement entre l'école du premier cycle et l'École de Promotion Collective mais la première n'avait pas forcément la même finalité que l'autre.

L'EPC avait pour but essentiel de compléter l'EPP, c'est-à-dire, sortir le plus vite possible le monde rural de la sous-scolarisation; ensuite, il s'agissait de donner une formation commune de base qui soit adaptée aux besoins du plus grand nombre. L'Etude du Milieu, qui était un ensemble de méthodes servant à comprendre l'environnement afin de le changer ou de l'utiliser en fonction de ses besoins propres, était considérée comme un moyen de favoriser la promotion collective.

L'école de promotion collective serait finalement une transformation ou une évolution logique de l'école du premier cycle.

Les "Finalités et Objectifs de l'École de Promotion Collective", à Madagascar, ont été définis pour la première fois, par le "Rapport sur le Séminaire de Yaoundé", en Septembre 1970, document soumis à l'attention de MM. les Ministres de l'Éducation Nationale présents au Séminaire : "Elle devra éveiller des cito-

(1)- Éducation Malagasy, n° 7, janvier-février 1972, pp. 86-102 : "L'École de promotion collective".

(2)- id., p. 87

yens conscients des difficultés du pays et de l'effort nécessaire au développement, donc elle devra susciter l'attachement à la patrie malgache aidant ainsi à réaliser pleinement l'indépendance (...) Elle contribuera à dégager pour Madagascar une culture originale, ayant intégré les apports extérieurs auxquels elle ne sera plus soumise". Une telle prise de position dénote déjà, non un rejet du modèle européen et africain, mais un refus de la tutelle de l'éducation française.

Ce refus de tutelle a été accentué par l'Avant-projet de réforme fondamentale qui a été discuté puis adopté par le Sénat en avril-mai 1971. Dans ce document, Madagascar voulait "atteindre les objectifs sociaux de la nation" (1) par une "école plus économique" (2). Jusqu'à cette époque, "l'héritage français" (3) a encore marqué l'enseignement primaire, distribuant des "connaissances théoriques" (4). L'avant-projet proposait de créer une "école plus utile, moins individualiste et plus communautaire, qui serve à la promotion collective du village et du milieu rural plus qu'au succès personnel de quelques bons élèves. En outre, l'enseignement primaire devra orienter les jeunes Malgaches vers un métier" (5). Il a été, par ailleurs, constaté que la majorité des élèves, qui n'ont pas été sélectionnés pour l'enseignement secondaire, et qui sont obligés de rejoindre la "vie active", doivent attendre leur majorité pendant trois ou quatre ans avant de commencer à chercher du travail, période pendant laquelle, ou ils retombent dans l'ignorance, ou ils deviennent chômeurs sinon délinquants en ville.

Qu'est-ce qui motive le besoin d'une école plus communautaire ? La société malgache elle-même qui est caractérisée par l'esprit fokonolona dont "la cohésion du groupe est la valeur première" (6).

(1), (2), (3), (4), (5) - UNESCO, Madagascar, Orientations Nouvelles de l'enseignement, p. 14.

(6) - ANDRIANASY, L'Enseignement Primaire du Premier Cycle à Madagascar, p. 14.

En ce qui concerne la langue d'enseignement, la nouvelle école doit "abolir les injustices sociales perpétuées par les avantages que procure la connaissance du français, et de donner des chances égales à tous les enfants malgaches" (1). La langue française est accusée d'être instigatrice d'injustice sociale. Nous avons déjà vu que les intellectuels entretenaient l'éducation de leurs enfants dans un contexte linguistique et culturel français. Nous avons déjà dit que l'enseignement calqué sur le modèle français favorisait entièrement, surtout aux examens, ces enfants de la haute société, par rapport à ceux de la masse populaire qui vivent dans le "malgachisme" (2) et dans leur "malgachité" (3).

Quant à l'égalité des chances, elle reste mince tant que le système sélectif poussé à l'extrême demeure. La sélection suppose l'existence de critères de sélection. Or, dans l'enseignement secondaire, le français est resté langue d'enseignement. Le premier critère de sélection reste, par conséquent, la connaissance du français.

L'école de promotion collective est restée un idéal et à l'état de projet. Elle n'aura pas le temps d'être mise en application.

Une grève des étudiants couvée dès 1971 prit forme en 1972. Elle se généralisa dans toutes les écoles de Madagascar.

"Les principales revendications des jeunes Malgaches (portaient) sur une réforme générale de l'Enseignement par une démocratisation et une malgachisation plus poussée, la révision des accords culturels de coopération franco-malgaches" (4).

(1)- ANDRIAMASY, op. cit., p. 14.

(2), (3)- Ces expressions n'existent pas dans le dictionnaire français. Le premier mot sert à exprimer un courant d'opinion qui veut qu'on doit respecter son authenticité malgache, le second indique l'état d'être malgache.

(4)- Afrique Contemporaine, n° 61, mai-juin 1972, p. 26.



La grève des étudiants ayant entraîné une grève générale des travailleurs, a fini par faire démissionner le gouvernement P.S.D., le 13 Mai 1972, qui fut tout de suite remplacé par le "Gouvernement du Général Ramanantsoa".

Une nouvelle ère s'ouvrait pour Madagascar. Tout le monde attendait de nouvelles solutions du gouvernement. Celui-ci était composé d'officiers militaires et d'intellectuels de haute qualification qui avaient presque tous fait leurs études en France. C'était un gouvernement de technocrates et non de politiciens. Le nouveau gouvernement se disait "apolitique". Le Général Ramanantsoa lui-même, ex-officier de l'armée française, lança ainsi le mot d'ordre : il faut s'occuper en premier lieu des "petits", des "deuxième classe". Était-ce une orientation socialiste, en se référant à Augagneur ? Le nouveau gouvernement était soucieux de sauvegarder l'unité nationale et la démocratie. Il ne manquait pas de nationalisme et de fierté. Le Capitaine de Corvette Didier Ratsiraka, Ministre des Affaires Etrangères conduisit une délégation malgache à Paris pour dénoncer les Accords de Coopération culturelle et pour en négocier de nouveaux .

La destinée du pays était, disait-on, entre les mains / des Malgaches. Ce gouvernement, n'ayant pas une essence politique, tâtonnait dans la voie à suivre et semblait manquer de cohésion. La politique scolaire dont l'étude a été commencée par le P.S.D. n'était plus suivie. Le nouveau Ministère des Affaires Culturelles lançait une nouvelle opération : l'école productive.

B - L'Ecole productive (1973)1) L'élaboration d'un nouveau contenu programmé et
les organes d'études du programme

Le gouvernement qui se mettait en place entendait appliquer une nouvelle politique scolaire intégrée dans le cadre de sa politique générale.

Le Général Ramanantsoa, chef du Gouvernement de 1972 à 1975, qui a fait l'Ecole Militaire française de Saint-Cyr en 1931, la campagne de France en 1940 et du Nord-Vietnam en 1953, était titulaire de la Croix de Guerre (1939-45) et de la médaille des Forces Françaises Libres. Il était aussi Grand Officier de l'Ordre National Malgache et de la Légion d'Honneur. Colonel et Chef d'Etat-Major Général des Armées Malgaches en 1960, il est devenu Général de Brigade en 1960 et Général de Division en 1967. Les événements de 1971 et de 1972 lui ont permis d'arriver au pouvoir grâce à l'article 3 de la Constitution Malagasy de 1960 qui stipule qu'en cas de crise grave mettant en danger la Nation, le pouvoir doit être remis entre les mains du Chef de l'armée pour une durée de trois mois, pour lui permettre de rétablir l'ordre. Ayant eu les pleins pouvoirs du Président Tsiranana, il a pris les prérogatives de Chef de Gouvernement et réunit son premier conseil des ministres le 27 mai 1972. Ce conseil était composé de cinq militaires dont Ratsiraka Didier (1) et de cinq civils.

Le 3 Octobre 1972, il fit procéder à un référendum où il demandait au peuple de ratifier le nouveau gouvernement et son discours-programme qui devait servir de base à une nouvelle Constitution. Le gouvernement s'engageait dans un délai de cinq ans à

(1)- Président de la République de Madagascar de 1975 à nos jours.

"restaurer l'Economie Nationale, et à entreprendre toutes les réformes qui sont de nature à promouvoir un ordre juste et prospère dans un climat de sérénité, de fraternité et de paix" (1).

Le nouveau gouvernement se proposait de "construire une nouvelle société à partir du Fokonolona" (2) qui serait une "base révolutionnaire" (3) pour la "maîtrise populaire du développement(...)"(4).

Une telle politique générale se traduit sur le plan scolaire par l'élaboration d'un programme suscitant plus profondément le sens collectif et le sens productif des jeunes, dès la base de l'éducation nationale.

Les remaniements de programme scolaire étudiés depuis 1970 ont été encore mis en application durant l'année scolaire de 1973.

Ce programme a été soumis, à la fin de l'année, à une analyse-critique d'une commission inter-provinciale, la Commission Régionale d'Etude des Programmes ou CREP, groupant les instituteurs publics et privés de toute l'île, dont la synthèse des travaux a été publiée le 24 Juillet 1973 dans un document du Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles intitulé :
X "Synthèse-critique sur le programme primaire de l'année 1973".

Après les travaux de la CREP, il a été constaté que :

- a) - le programme de 1973 est une copie conforme de celui de 1955 (bulletin n° 41) avec un léger remaniement; le programme de l'EPC n'a donc pas réussi à supplanter celui de l'EPP et que malgré l'effort fourni pour le changer, des forces "obscurcs"

(1)- Dans un message radio télévisé adressé à la Nation le vendredi 1er septembre 1972 (cf. Afrique Contemporaine, n° 64, Novembre-Décembre 1972, p. 23.)

(2),(3),(4)- R.C.R. "Madagascar", Jeune Afrique, n° 716, 1974, p. 32.

ont réussi à le maintenir; une des raisons de son maintien a été qu'il était beaucoup plus facilement applicable que celui de l'EPC ;

- b) - les nouveaux programmes de calcul, de connaissances usuelles et d'histoire-géographie ont été trouvés trop abondants et la plupart des instituteurs ont souhaité leur raccourcissement, la suppression des "Mathématiques Modernes" et de l'Histoire et de la Géographie de la France pour donner beaucoup plus de place à celles de Madagascar. Le manuel de "Pédagogie Coloniale" ne dit-il pas que pour aimer son pays, il faut le connaître ?
- c) - La malgachisation du programme de calcul a choqué certains esprits qui n'étaient pas habitués aux mots nouveaux; il a été souhaité qu'une commission nationale de malgachisation soit créée pour étudier les mots qui seraient mieux adaptés à la compréhension des élèves, et pour l'uniformisation de la langue malgache en prenant en considération les dialectes autres que celui de la capitale, Tananarive.
- d) - Beaucoup d'instituteurs (80%) ont demandé que le français s'apprenne depuis le Cours Préparatoire Première Année et certains ont même réclamé le retour du manuel. "Le Cours Préparatoire" de René CARLE (1), car celui-ci était adapté au contexte malgache rural; si on veut bien apprendre le français, disaient-ils, le langage parlé ne suffit pas, il faut aussi apprendre la Grammaire, la Conjugaison et le Vocabulaire, comme avant ;
- e) - La plupart des instituteurs se sont plaints du manque de documents, manuels, livres et matériels pédagogique adaptés aux nouveaux programmes.

(1)- celui que nous avons appelé "Le bébé rit".

f) - Le travail manuel doit être maintenu mais il serait peut-être préférable qu'un technicien spécialisé s'en occupe hors cours pour ne pas faire perdre du temps aux enseignants.

Les revendications de ces enseignants nous permettent de penser qu'ils n'étaient pas contre un éventuel changement de programme mais il serait souhaitable que celui-ci soit pour eux viable et qu'il puisse leur permettre d'être efficaces.

A la suite des travaux de la CREP était convoquée la Commission Nationale d'Etudes du Programme ou CNEP. Elle a été réunie en Décembre 1973 et a regroupé des représentants de la CREP, des Conseillers Pédagogiques, des Inspecteurs Primaires et quelques délégués des autres ministères. Elle avait pour fonction de synthétiser et d'ordonner les résultats bruts de la CREP, de les compléter par leurs remarques et suggestions.

Les travaux de la CNEP ont été soumis à l'Organe Technique d'Elaboration des Programmes ou OTEP (1) qui coordonne en même temps les recherches effectuées dans les divers instituts: IRSRFP, IREM, ILA, CNELA (2), etc ...

L'OTEP, après avoir étudié les modalités d'application du projet de programme, adressa celui-ci au Bureau d'Etudes du Programme ou B.E.P. (3) qui prit en charge la diffusion du programme et des instructions y afférentes.

Pour une fois, dans l'histoire de l'éducation de base à Madagascar, une élaboration de programme a demandé la participation des "techniciens" nationaux de l'éducation. Cette fois-

(1)- cf. Arrêté n° 4272 - ENAC du 28/11/73

(2)- Respectivement : Institut National de Recherche Pédagogique, Institut de Recherches Mathématiques, Institut de Linguistique appliquée, Institut de Langue Anglaise.

(3)- cf. Arrêté n° 4271 - ENAC du 23/11/73

ci encore, les parents d'élèves n'avaient pas leur mot à dire. Ne sont-ils pas considérés comme responsables de l'éducation de leurs enfants ? Ou bien est-ce parce que l'Etat a des objectifs qui n'ont rien à voir avec les projets éducatifs des parents ? Des discours et des considérations générales devaient présider aux travaux de la CNEP, précisait ces objectifs.

A l'ouverture de la commission, le Secrétaire Général du Ministère a bien précisé que l'ancien programme avec lequel tout le monde était éduqué jusque-là n'était plus adapté aux réalités et surtout n'a pas habitué à travailler en commun et en collaboration (1). L'individualisme a passé de mode. Il est désormais besoin de former le "citoyen-producteur" et l'enseignement doit être préparé dans ce sens. Il n'est plus besoin de séparer enseignement général et enseignement technique, ou de donner un enseignement professionnel qui ne correspond pas aux besoins de la Nation. Le "producteur" est à préparer et cette action ne peut se réaliser que par le "fiaraha-miasa" (collaboration) de tout un chacun.

Lors de la réunion de la CNEP, en décembre 1973, un document écrit par Giulio GIRARDI sur "L'éducation intégratrice et éducation libératrice" a été distribué aux participants et devait aussi orienter ses travaux. L'auteur y explique "l'appropriation de la culture par la classe dominante" et la domination de la culture populaire par la culture bourgeoise qui cherche son attache dans l'impérialisme et la culture universelle. "L'entreprise de domination, écrit-il, trouve aussi des solidarités psychologiques dans le conscient et dans l'inconscient des classes dominées. Le sentiment de frustration de celles-ci cherche une compensation dans une culture illusoire. Il la cherche dans une identification avec les plus forts et dans une adhésion aux idées les plus fortes" (2).

(1)- Document n° 3, CNEP, décembre 1973, MEMAC, traduction gratuite

(2)- Document n° 5, CNEP, décembre 1973, MEMAC, p. 8

Ceux qui ont distribué ce document ont bien voulu faire prendre conscience aux participants de ne pas trop se fier à la culture coloniale qu'ils ont reçue car "la décolonisation politique et l'indépendance formelle, n'ayant jamais entraîné la décolonisation économique et l'indépendance réelle n'ont pas non plus entraîné la décolonisation culturelle". Or, poursuit GIRARDI, "l'idéologie coloniale est une forme particulièrement frappante d'idéologie dominante. De même que la métropole représente sa domination comme une oeuvre de civilisation, et identifie ainsi ses propres intérêts avec l'intérêt général, de même elle inculque sa propre culture, élaborée du point de vue de ses intérêts comme une culture universelle autorisant à étouffer les cultures et les langues locales" (1). Il y a une relation étroite entre le discours du Secrétaire Général et ce document.

Les structures hiérarchisées des organes d'élaboration des programmes dénotent la recherche d'une prise de responsabilité nationale et d'une aspiration générale d'où serait écartée toute tendance à un complexe de dominés. Mais comment peut-on se soustraire d'un greffage culturel qui est devenu caractéristique de sa propre culture ? L'école, avons-nous dit, est d'origine étrangère à la société malgache. Elle porte en elle les marques de la condition européenne. Si on fait le choix entre une "éducation intégratrice" et une "éducation libératrice", on ne peut échapper au caractère européen et universel de ce choix.

Les travaux de la CNEP en 1973 n'ont pas été définitifs. Elle a été reconvoquée en 1974. A la seconde session, le ton a été mis sur la "collectivisation" et sur le "décloisonnement" des matières. De ce principe, une nouvelle matière est née : le "TAJEPI". De quoi s'agit-il ?

(1)- Document n° 5, CNEP, décembre 1973, MMEAC, p. 9

2) La nouvelle matière enseignée : le TAJEFI

La réunion de la CNEP, en 1973, a permis de déterminer la possibilité de fusionner les matières dont les thèmes ont été très proches.

Les "Principes et Conditions Générales devant présider aux travaux de la CNEP", émanant du Ministère de l'Education Nationale, ont défini l'orientation du programme applicable en 1974 :

- pas de programme encyclopédique ;
- priorité de la formation sur l'information ;
- harmonisation verticale et horizontale ;
- décloisonnement des disciplines ;
- complémentaire et d'esprit conforme aux objectifs malagasy.

Ces principes impliquaient le fusionnement de plusieurs matières. Les programmes d'Histoire (Tantara), de Géographie (Jeografia) et d'Instruction Civique (Fitaizana ho Isam-bahoaka ou FI) ont été donc unifiés pour n'en faire qu'un seul dit "programme intégré". Ces trois disciplines sont devenues une seule matière d'enseignement : le TA.JE.FI, mot construit à partir de leurs premières syllabes en malgache.

Ces trois matières, d'après la nouvelle conception pédagogique malgache, concernent l'histoire des peuples et les types de relations sociales qui leur permettent de s'échanger.

L'Histoire, c'est celle des peuples et des civilisations, et non seulement celle des Rois. C'est par rapport à leur niveau de civilisation que les peuples ont découvert et changé la nature, d'où la géographie économique. L'Instruction Civique apprend

aux enfants leur civilisation. Apprendre aux enfants l'origine des peuplements, ce qu'ils font, les règles qui régissent leurs relations, revient à parler de la même entité : le fokonolona qui est la base de la société et c'est à lui que se réfère l'unification des trois matières.

D'emblée, le TAJEFI avait une visée socio-économique. Il permettrait, pensait-on, de préparer l'enfant à s'intégrer plus facilement dans sa société. On les préparait, par cette manière, à "affronter la vie", en le sensibilisant sur les problèmes de son pays, et en lui donnant les connaissances utiles pour les résoudre et pour développer ainsi son environnement. Il est à préciser que le TAJEFI ne devait pas permettre l'individualisation de l'enfant afin qu'il se sente un citoyen uni à la masse.

Le TAJEFI s'enseignait à partir du Cours Élémentaire 1ère Année. Les thèmes favoris étaient : la famille et les relations sociales, le Fokonolona, l'Ecole, le Village et l'Environnement, les travaux (agriculture, élevage, produits forestiers, produits miniers, l'artisanat, les communications, ...), les Faritany (provinces), les structures productives, les informations, la poste, ...

Les mêmes thèmes étaient repris au Cours Moyen avec en plus l'étude des relations de Madagascar avec l'extérieur et les organismes internationaux : ONU, UNESCO, OMS, FAO, OUA.

Le programme a été réellement allégé et du même coup disparaissait l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie de la France.

Le TAJEFI, essentiellement orienté vers la production, avait une telle importance qu'il a fait l'objet d'un stage UNICEF du 7 au 14 Août 1974, dans plusieurs centres à Madagascar. Dans ses objectifs productifs, le TAJEFI ne faisait pas cavalier seul, il était appuyé par d'autres activités.

3) Relance des travaux manuels et pratiques

Le Ministère a voulu lancer une opération d'envergure. Le Ministre Manambelo (J.) nous en avait parlé souvent (1). Chaque école devait faire produire à fond et à plein rendement ses jardins et champs scolaires. Il devait être introduit dans toutes les écoles de nouvelles variétés de légumes et de salades. Chaque école devait aussi fournir une nouvelle race de poules et de lapins: des poules pondeuses et des lapins "vazaha". Des poulaillers et des clapiers devaient être construits à côté des écoles. Les Centres Pédagogiques étaient les lieux les mieux indiqués pour expérimenter et vulgariser les méthodes d'élevage. Le Centre Pédagogique de Mananjary était doté d'une couveuse électrique avec laquelle les stagiaires avaient appris à faire couver artificiellement des oeufs tout en gardant le système naturel. Le poulailler du Centre avait obtenu facilement en un an un cheptel d'une centaine de poules qui alimentaient la cantine en poulets et permettaient à l'économat faire moins de dépenses. Le second objectif était de vendre les poulets dans les écoles et leur procurer ainsi des races pondeuses. Des parents d'élèves ou des familles venaient acheter des poules au Centre et les faisaient pondre.

Les lapins étaient aussi intéressants car ils avaient une croissance et une multiplication rapides.

A partir du Centre Pédagogique et des écoles, ces travaux pratiques et manuels devaient faire rayonner dans les villages environnants le goût du jardinage et du petit élevage car les Malgaches, surtout de brousse, en général, manquent de protéines nécessaires au développement de l'intelligence et de ressources énergétiques qui leur donneraient assez de force pour produire beaucoup plus.

(1)- Lors de ses visites aux établissements scolaires et à l'occasion de rencontres avec lui.

Ces petits élevages et jardinages permettraient, en plus, au Fokonolona de se faire des économies et de mieux gérer leur budget.

Travaux manuels et pratiques sont donc aussi orientés dans le sens de la production.

Ces activités ne pouvaient pas se faire sans cadre coopératif qui serait l'image du Fokonolona dans lequel les enfants allaient vivre.

4) Produits et Coopératives Scolaires

Les "Coopératives Scolaires", trop systématisées par l'Ecole traditionnelle en instituant les cotisations annuelles, ont été redéfinies et réorientées.

Les travaux de jardinage et d'élevage devaient être encadrés par la Coopérative Scolaire dirigée et gérée par les élèves. Ceux-ci sont futurs membres du Fokonolona qui vont prendre en main leurs problèmes et vont les résoudre eux-mêmes. Ils doivent apprendre à s'autogérer dès l'école primaire. La Conférence des Ministres de l'Education des Pays d'expression française, à Lomé, du 28 Février au 2 Mars 1974 ne recommandait-elle pas pour les méthodes pédagogiques de "l'école de promotion collective" d'instituer des "groupes de travail basés sur une communauté d'aptitude ou de motivations" (1)?

Les produits devaient être la propriété des élèves. Ils devaient les vendre eux-mêmes et avec le produit de la vente, après une décision commune, acheter des cahiers et des crayons, ou des ballons de jeux, ou faire réparer les pupitres et peindre

(1)- Conférence citée, p. 38, rapport de la Commission 1.



les salles de classes.

Avec les coopératives scolaires et les travaux manuels et pratiques, chaque école devait être capable de s'auto-financer. Les coopératives pouvaient aussi organiser des fêtes scolaires qui leur ferait entrer un petit fonds. Avec des travaux de tressage (sacs, paniers, cartables, ...) et d'aiguille, les élèves pouvaient apprendre à produire de leurs mains et la coopérative, grâce à la vente des objets fabriqués, améliorerait l'état de sa caisse.

Malgré l'allègement du programme pour permettre aux enseignants de s'occuper beaucoup plus de la production, ces objectifs et ces idéaux n'ont fleuri que dans l'imagination des dirigeants et dans l'esprit des circulaires.

Il ne faut pas avoir peur de le dénoncer, car nous l'avons constaté à plusieurs reprises, en cours d'inspection, que les jardins et les poulaillers, bien qu'entretenus par les élèves, étaient restés la "propriété" de certains enseignants et non des coopératives scolaires. S'ils étaient destinés aux travaux manuels, ils ne l'étaient pas à la vente. Une telle attitude a souvent freiné l'élan des élèves et a engendré le dédain de ces travaux.

= x =

"L'école productive" avait pour but de sensibiliser les élèves non seulement sur les problèmes du développement économiques mais aussi à se passer des aides et des dons du Ministère qui n'était plus en mesure d'affronter les dépenses d'entretien des écoles. Elle visait, par ailleurs, la prise de possession de l'école par la collectivité des élèves et par l'intermédiaire de ceux-ci, les parents.

La recherche de rayonnement de l'école allait dans le sens d'une promotion collective de la masse paysanne. Mais combien de temps faudrait-il pour que l'école ait réellement un impact sur la vie des gens ?

Conclusion partielle

"Ecole de promotion collective" et "école productive" allaient de pair. La première voulait mettre le ton sur l'émancipation socio-culturelle, la seconde s'appuyait sur l'évolution socio-économique. Elles résultaient toutes les deux d'une longue et profonde mutation de l'école à Madagascar.

Le principe de "l'Ecole Rurale du Premier Cycle" a nettement bouleversé l'image de l'école traditionnelle "malgache". Que ce soit de la part des autorités malgaches ou que ce soit de la part des experts internationaux, le souci fondamental restait le même : l'émancipation et le décollage économique des peuples nouvellement indépendants.

Malgré les efforts, malgré les divers changements de programmes et de méthodes, le décollage ne s'est pas fait d'une manière spectaculaire. Nous sommes tenté de penser comme Mme GOGUEL (A.M.) "qu'il n'est plus tout à fait vrai de dire qu'à Madagascar, (...) l'école primaire a un rôle "déracinant" (1). Si l'école l'avait, peut-être que le décollage se serait effectué. Si les Malgaches étaient "démobilisés", peut-être qu'il y aurait eu changement réel de mentalités. Et pourtant, par rapport à l'EPC, l'EPP, de source française, dominait l'enseignement de base. Comment ne pas en douter et penser que la défaillance se trouverait dans son contenu.

"Le système d'enseignement a (...) sa part de responsabilité, car lui aussi est calqué sur les systèmes des pays avancés, sans aucune référence au milieu; il dispense des connaissances livresques et ne prépare pas au monde réel du travail, bien au contraire. Il accentue l'exode rural, vidant les campagnes d'une jeunesse productive qui ne trouve souvent, dans les villes, que le chômage, les

(1)- GOGUEL (A.M.), "Une révolution qui se cherche", Journal des Missions Evangéliques, n° 4-5-6, 1973, p. 61.

bidonvilles et la délinquance" (1).

L'éducation villageoise ne peut être épargnée d'être facteur d'immobilisme social car "les traditions restèrent (...) fragmentées, locales, parfois contradictoires ne parvenant ni à une acceptation ni à une audience nationale tandis que la Bible et les libelles introduisaient en force des traditions étrangères mais regroupées, cohérentes et unifiées; or ces traditions-là étaient explicitement destructrices des fondements de la culture nationale" (2).

Ni l'EPC, ni l'EPP "modernisée", ni l'Ecole de Promotion Collective, ni l'Ecole Productive n'ont permis le rayonnement culturel et le développement économique escomptés.

L'éducation de base, jusque là, présente une carence certaine : le Malgache ne sait pas inventer, copier, imiter, fabriquer tout ce dont il a besoin.

Dans ce cas-là, ne vaut-il pas mieux proposer, comme Bourron, les solutions suivantes :

"(...) trouver des débouchés à l'économie africaine, développer l'industrialisation (...), adapter l'agriculture (...), créer une école aux prises de la vie (...), ne pas déraciner culturellement l'enfant, mais s'appuyer sur ses propres connaissances, ses propres découvertes (...), lui apprendre à observer son monde propre, à le découvrir, à en chercher ses lois. Ceci devrait transformer les matières à enseigner, orienter l'enfant sur l'observation géographique physique de son milieu. Il faudrait très jeune, le pousser vers le travail manuel et technique afin qu'il goûte la joie de la transformation" (3).

(1)- UNESCO, L'Éducation en milieu rural, p. 16.

(2)- BELROSE-HUYGUES, "Considérations sur l'introduction de l'Impri-
merie à Madagascar", ONALY SI ANIO, n° 5-6, 1977, pp.89-105.

(3)- BOURRON, "L'Ecole en Afrique, un enseignement qui nous ques-
tionne", Pédagogie n°4, 1970, p. 321.

Peut-être que le changement culturel existe, mais il est si lent qu'il est imperceptible. Ce que l'on constate, c'est que le Malgache n'est pas encore pareil au "Vazaha". Ce n'est pas essentiellement le "Vazahisme" qu'il faudrait rechercher mais le changement positif par rapport à soi.

Comment cet auto-développement est-il envisagé par les pouvoirs politiques et pédagogiques, en 1975 ?

QUATRIEME PARTIE

POUR UNE INDEPENDANCE EFFECTIVE (1975)

FAUT-IL UNE EDUCATION DE BASE

I - socialiste ?

et/ou

II - fonctionnelle ?

Introduction

Il serait très prématuré de donner une définition exacte du "socialisme malgache". Nous pourrions peut-être essayer de le déterminer à travers "Le Livre Rouge" du Président de la République Démocratique de Madagascar qui explique la "Révolution Socialiste Malgache", en 1975.

Le "Livre Rouge" (1), parle de "socialisme" dans le Fokonolona (2), car, "l'homme est un être éminemment sociable. Il vit dans une société à laquelle il est lié et pour laquelle il doit travailler" (3). C'est cette liaison entre l'individu et la société qui est au centre du "socialisme malgache". Elle se manifeste par la cohésion familiale, clanique et tribale, voire nationale. C'est l'expression du "Fihavanana" (lien familial, parental, fraternel) et du "Fifanampiana" (entr'aide) qui s'inscrit dans "une tradition communautaire séculaire" (4).

Cette cohésion, ce lien immuable dans le "socialisme malgache", selon son sens nouveau, est lié au problème économique de la société, car le "Livre Rouge" conclue : "notre socialisme est le socialisme des pauvres" (5).

Mais ne nous trompons pas car "la révolution malgache doit (...) rester très vigilante et adopter une ligne juste pour ne pas tomber ni dans l'ultra-gauchisme, ni dans un compromis irréfléchi qui peut mener vers une compromission coupable avec la bourgeoisie" (6).

Le "socialisme malgache" émane donc d'une idéologie nationale. Il est ouvert aux apports du socialisme moderne, mais

(1)- Version française, moyen format.

(2)- RATSIRAKA (D.), La Révolution Socialiste Malgache, p. 37.

(3)- Ibid, p. 51.

(4)- Ibid, p. 65.

(5)- Ibid, p. 106.

(6)- Ibid, p. 72.



garde son identité.

Avant de parler de l'Éducation de base socialiste à Madagascar, groupons tout d'abord les éléments épars qui ont contribué en grande partie à l'élaboration d'un système d'éducation "socialiste".

Nous avons déjà analysé l'École Rurale du 1er cycle qui était une école conçue pour une sensibilisation au développement de la masse rurale. Nous avons dit que cette école a ouvert la voie au concept d'éducation de base par la mise en importance du système de vie collective traditionnelle contre laquelle l'Administration coloniale a lutté longuement et par tous les moyens, en l'occurrence par l'institution d'une école de promotion individuelle, brisant leur attache familiale, leur cohésion et par conséquent tout sens d'association pour revendiquer leurs droits. Le programme scolaire était orienté de telle sorte que dans ce système d'éducation ils ne puissent pas avoir conscience de l'état de soumission à laquelle ils étaient obligés et de telle sorte qu'ils aiment l'ascension personnelle basée sur le favoritisme, d'où "l'élitisme".

Si le programme scolaire du 1er Cycle révélait l'importance du Fokonolona, d'autres événements, d'autres mouvements, d'autres idéologies ont eu sans doute leur rôle dans l'orientation de l'éducation de base "socialiste".

CHAPITRE I

L'éducation de base socialiste

A - Les sources probables de l'orientation socialiste de l'éducation de base à Madagascar

1) L'apport des mouvements nationalistes malgaches.

La vie communautaire que mènent depuis toujours les membres de la même famille élargie et ceux du même Fokontany supposent l'existence d'un sens social traditionnel chez les Malgaches. Il est à priori très difficile de considérer le Fokonolona comme une entité "socialiste" puisque le socialisme, dans le sens européen et moderne du terme, n'est réellement apparu en occident qu'au XIXe siècle, avec la "révolution industrielle" (1). Les premiers théoriciens du socialisme seraient, semble-t-il, OWEN (1771-1858), FOURIER (1772-1837) et SAINT SIMON (1760-1825). K. MARX (1818-1883) en serait le couronnement.

Mais si on tient compte de l'énumération des "grands socialistes" faite par Dommanget, la notion de socialisme aurait déjà existé depuis Platon (427 à 347) avant notre ère, qui, écrivant dans "La République", préconisait d'organiser la société sous une forme de vie communautaire tout en gardant un souci de liberté et d'égalité : "La nature n'a pas fait chacun de nous semblable à chacun, mais différent d'aptitude et propre à telle ou telle fonction" (2).

Dans ce cas, nous n'hésiterons pas à qualifier le Fokonolona Malgache de "socialiste" car il comporte un idéal de liberté, d'équité et un sens collectif dans les relations et les ac-

(1)- HALEVY (E), Histoire du socialisme européen, p. 24.

(2)- Cité par DOMMANGET, Les Grands Socialistes et l'Education, p.19.

tivités sociales.

Depuis le P.S.D. (1960), cet idéal de socialisme n'a pas cessé de hanter l'esprit des autorités. Dans son message au Sénat, le Président de la République expliquait l'option fondamentale de la politique du Gouvernement qui était la "réalisation du développement économique, culturel et social selon une vue socialiste" (1), et à l'Assemblée Nationale il parlait de "la voie d'un socialisme malgache réaliste et du bon sens" (2).

Nous avons aussi parlé de l'apport du protestantisme. Cet apport a été assez développé dans la première partie et nous n'y reviendrons pas. Nous rappellerons seulement que le protestantisme s'est posé pour le progrès matériel et cherchait à donner à l'homme sa valeur réelle et sa place dans la société. C'est ainsi que la pédagogie d'inspiration protestante insista sur le "caractère collectif de l'éducation" (3).

Pendant la colonisation, une succession de gouverneurs socialistes, commencée par Augagneur, a contribué à l'introduction d'un idéal de lutte pour une société plus juste et plus humaine.

Mais il faut avouer que colonialisme et socialisme sont deux idéaux opposés. Si le socialisme moderne a eu une pénétration facile à Madagascar, c'est qu'il y a eu le fait colonial qui a engendré lui-même les vagues "d'opposition" qui se sont concrétisées sous forme de nationalisme et de luttes pour le socialisme international.

(1), (2)- Commissariat Général au plan, (Tanananarive) : plan quinquennal 1964-1968, p. 7 et 9.

(3) - DENIS (M.), "Les Doctrines d'inspiration protestantes" dans AVANZINI (G.) et coll., Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle à nos jours , p. 38.

Quand les "Menalamba" prenaient le maquis, dès la première arrivée des Vazaha colonialistes, en 1895, personne ne parlait encore de mouvement nationaliste. On parlait (surtout chez les colons), de "brigandage", de "vol de boeufs", de "fahavalisme" (1). Et pourtant on reconnaît que le Fokonolona était hostile "à l'égard des étrangers au village" (2) depuis 1884. L'entourage du Résident Général Laroche et les militaires accusaient le gouvernement malgache de l'époque d'être "en accord secret avec l'insurrection" (3) et avec les "Anglais et les grands pasteurs protestants (qui) soutiennent les Andriana qui sont "l'âme même de la révolte" (4). Les Menalamba, de leur côté se montraient cependant anti-chrétiens en brûlant les Bibles et les Eglises et proclamaient "d'abattre la nouvelle religion" (5) pour sauvegarder celle des ancêtres, car ils confondaient christianisme et colonialisme. Rabezavana, 12^e honneur D.P.M. au prince Ramahatra, chef des insurgés, lui-même déclarait que les Vazaha "n'ont aucun droit à faire valoir à Madagascar ce qui n'appartenait ni à leurs pères ni à leurs mères" (6), que "tant que nous adorions les dieux de nos pères, nous avons notre patrie, notre souveraine et notre armée à nous; mais vous avez mis en rage les dieux en les abandonnant pour la nouvelle religion et en priant l'ancêtre des blancs Jésus-Christ; et maintenant nous avons tout perdu" (7). En effet, "les missions ébranlent ou abattent les conceptions religieuses traditionnelles, tabous sociaux et culte des ancêtres, sur lequel était fondée la société" (8). Il est fort compréhensible que "la tradition blessée, le mirage du monde ancien conçu comme un âge d'or, (soit) le terreau où va germer la graine du nationalisme" (9).

On peut chercher, une quelconque influence des forces religieuses dans l'affaire V.V.S. (Vy, Valo, Sakelika), en 1915.

(1)- Réalités Malgaches, n° 18, 1972, p. 20.

(2)- Ibid., p. 21.

(3),(4)- Ibid., p. 22.

(5)- Ibid., p. 23.

(6)- Ibid., p. 26, extrait de Matthews : "Thirty years in Madagascar", p. 308-309.

(7)- Ibid., cité p. 27.

(8),(9)- DESCHAMPS (H.), La fin des empires coloniaux, p.50 et 53.

Les trois catholiques, les pères Venance Ramanifatra, Félix Rabibisoa et le frère Raphaël, soupçonnés et interrogés par la police ont réussi à démontrer leur innocence (1). Les Pasteurs Rabary, Ravelojaona et Razafimahefa ont aussi subi un interrogatoire. Il a été reconnu plus tard que le Pasteur Ravelojaona avait patronné (2) cette société secrète, depuis 1913. Les Malgaches du V.V.S. avaient sans doute eu le même élan que les Menalamba mais il est fort probable que cet élan a été ravivé par la connaissance des valeurs chrétiennes et européennes. Ce qui a fait écrire à un missionnaire anonyme, le 7 janvier 1916, vis-à-vis des intellectuels du V.V.S. : "Vous vous êtes conduits en vrais enfants mal élevés, vous vous servez de ce que vous avez reçu de la France votre mère pour la trahir. "Zana-baratra tokoa" (vrais enfants de la foudre)" (3).

Le mouvement recrutait ses membres parmi les élites et les intellectuels, en particulier chez les étudiants en médecine et les élèves de l'école Le Myre de Vilers. Rabemananjara (R. W.) écrivant dans "Madagascar, Histoire de la nation malgache" souligne, "qu'il s'agissait d'un "mouvement d'idées en faveur de la démocratie sociale et de la sauvegarde des attributs nationaux de la personnalité malgache" (4). Le mouvement fut réprimé en 1915, la police (5) ayant eu vent de l'affaire. Les membres ont été battus, torturés, mis en prison, déportés et condamnés.

(1)- LUPO (P.), Eglise et Décolonisation à Madagascar, p. 44.

(2)- RABEARIMANANA (L.), La presse d'opinion à Madagascar, p. 44.

(3)- Cité p. LUPO (P.), *op.cit.*

(4)- Cité par RABEARIMANA (L.), *ibid.*, p. 69.

(5)- Bureau Politique et Sûreté Générale, "grâce aux confidences inquiètes des pasteurs malgaches auprès des missionnaires protestants français" (cf. Le Mois en Afrique n° 52, p. 65).

Le mouvement V.V.S. était donc authentiquement malgache mais d'obédience protestante. Le "Vy, Vato, Sakelika" (V.V.S.) signifiant "Fer, Pierre, Ramification" était réellement un mouvement révolutionnaire à but "spécifique" (cf. interview du Dr. B. RAMASY, un des membres fondateurs de la VVS, dans Lakroan ny Madagasikara, n° 2278 du 4 Avril 1982.)

L'élite malgache a été durement touchée. Les bruits de la répression avaient touché l'opinion nationale et internationale. La France voulait faire peur. Mais les Malgaches avaient de plus en plus la sensation, par ces répressions, d'être muselés et d'être prisonniers du régime colonial, régime de "servage". Leur lutte était plus que jamais nécessaire. Un nouveau mouvement nationaliste était né pour essayer de résoudre les problèmes des Malgaches.

Un instituteur, RALAIMONGO (1884-1943), reprenait la lutte de libération de ses concitoyens. Il a fait la guerre de 1914-1918 en France et entra en contact avec les socialistes français en 1915. Il adhéra ensuite à "La ligue française pour l'accession des Indigènes de Madagascar aux droits de citoyens français", créée en 1919 et dont les idées étaient diffusées par les journaux "L'Action Coloniale" et "l'Ere Nouvelle". Les membres de la ligue "admettaient et respectaient la mission de civilisation de la France mais demandaient un assouplissement de l'administration coloniale et revendiquaient pour les Malgaches le droit d'accéder à la citoyenneté française (1), la loi d'annexion de 1896 ayant été interprétée par les nationalistes malgaches comme devant aboutir à l'application de toutes les lois françaises dans les colonies. Or, le Conseil d'Etat (français) affirmait que "seules sont valables dans la colonie les lois ayant fait l'objet d'un décret d'application locale" (2). Tour à tour mis en prison, puis libéré, Ralaimongo, devenu journaliste nationaliste, aidé de son ami DUSSAC, communiste à Madagascar, et soutenu en France par le Front Populaire, le Secours Rouge International, La Ligue de la Déclaration des Droits de l'Homme, le Parti Communiste Français et le Parti Socialiste Français, amplifiait son action contestataire pour aboutir à la création du "Comité du Front Populaire Malgache", le 27 Juillet 1936, dont le Secrétaire Général était Pruvost, les secrétaires-

(1)- RABEARIMANANA (L.), op. cit., p. 72.

(2)- KOERNER (F.), "Le Front Populaire et la question coloniale à Madagascar. Le climat politique en 1936", Revue Française d'Histoire d'outre-mer, p. 443.

généraux adjoints, Dussac, Raveloson et Vally, gouverneur honoraire des colonies (1). Le socialisme avait un pied à terre et son drapeau était rouge avec la faucille et le marteau. Le gouvernement général avait remarqué autour de DUSSAC des anciens membres de la V.V.S. et n'avait pas confiance au mouvement qu'il qualifiait de "révolutionnaire", "autonomiste" et "anti-français" car celui-ci réclamait "l'indépendance de Madagascar" (2).

A l'opposé du Comité du Front Populaire Malgache, la colonisation a fait créer l'Union Franco-Malgache, organisée par Henri Fraise, industriel, Fumaroli, royaliste et commerçant, et A. Lotti, ex-pilote, dont faisait partie le célèbre poète malgache Jean-Joseph Rabearivelo. Cette action avait aussi ses partisans et a orienté la vie politique à Madagascar.

Mais en Europe, pendant cette période d'entre les deux guerres, on avait l'impression d'assister à une effervescence dominée par un certain courant d'opinion, celui du nationalisme démocratique ou libéral et du nationalisme fasciste (Allemagne, Italie). La réussite de la révolution bolchévique (1917) encouragea les socialistes-marxistes à persévérer dans leur action.

On commençait à donner de l'importance à la Nation et aux relations d'amitié avec les autres pays d'où la création de la Société des Nations (1920). On redécouvrait et analysait la famille et l'enfant, le droit de la famille à l'éducation de leurs enfants, etc ... On pensait aux morts, à "ceux qui ne sont plus"(3)

(1)- VALLY ADRIEN était devenu dissident du mouvement par méssentente avec Dussac et est allé animer le clan des Réunionnais contre les nationalistes.

(2)- Extrait du rapport de Jore à Montet, Archives Nationales, SOM, Madagascar, 364/993, rapport confidentiel n°1342, 15/7/1936.

(3)- MIRETON et FARGES, L'Éducation Morale et Civique par la suggestion artistique et littéraire, 1923, cité par ZENY (Ch.) dans "Aperçu sur l'Enseignement de la Morale en France, de 1883 à 1962", p. 4.

et on a éliminé des manuels de morale et d'instruction civique primaire la notion de "père" et de "l'amour du père" (1) de peur de choquer les enfants qui n'en avaient plus. Bref, on parlait de solidarité, du droit de chacun à la propriété et de l'émancipation des pauvres.

Toute l'action de Ralaimongo, basée d'abord sur l'accession des Malgaches à la citoyenneté française, puis ensuite sur la réclamation de "l'indépendance", n'avait justement pour moteurs que "le souci de la dignité humaine" (2) et de la solidarité entre les peuples, afin de sortir les Malgaches de la situation aliénante où ils se trouvaient.

Ainsi on voyait fleurir à Madagascar, non seulement les idées de K. Marx, mais aussi la pensée politique de Pierre Joseph PROUDHON sur le respect de l'Homme, de l'égalité dans le travail et le profit (3), et celle de Léon BLUM quand il écrivait : "l'objectif révolutionnaire n'est pas seulement de libérer l'individu de l'exploitation économique et sociale, mais de lui assurer au sein d'une société la plénitude de ses droits fondamentaux et de son potentiel personnel" (4).

Malgré la pertinence de ces revendications, la situation coloniale ne changeait pas beaucoup. Après le Gouverneur Général Olivier, arriva à Madagascar le Gouverneur CAYLA, en 1930, véritable pro-consul, originaire d'Oran, franc-maçon, homme ferme, taillé sur mesure pour les situations explosives, cher aux colons. Il fit mettre en résidence surveillée les leaders nationalistes Ralaimongo et J. Ravoahangy (Docteur).

Mais les répressions ne sont pas toujours les

(1)- MIRETON et FARGES, op. cit., p. 4.

(2)- KOERNER (F.), op. cit., p. 439.

(3), (4)- DROZ (J.), Histoire des Doctrines Politiques en France, p. 91 et 114.

meilleures solutions car la haine engendre la haine et la violence appelle la violence. Colonisateurs et colonisés cherchaient de nouvelles formes de cohabitation, chacun selon son intérêt. Déjà, depuis 1926, on admit l'idée que les indigènes ayant les mêmes qualifications qu'un Français pouvaient accéder au même cadre mais les fonctions supérieures leur restèrent refusées ; les patrons étaient seuls aptes à choisir leurs employés et pouvaient les renvoyer quand ils voulaient. L'employé était par conséquent tyrannisé et s'il voulait travailler, il devait se soumettre au bon vouloir de son patron et devait accepter le salaire, bas en général, qu'il lui proposait. A qualification égale, il était souvent intéressant d'embaucher deux ou trois indigènes dociles pour le prix d'un Français dont il faudrait en plus ménager.

Les politiciens discutaient du problème colonial et oscillaient longtemps entre la politique d'assimilation et la politique d'association. "La volonté d'assimilation était nécessairement volonté d'amener les peuples coloniaux au niveau du peuple colonisateur" (1), tandis que "l'association, au contraire, partait de la personnalité du peuple colonisé, elle était affirmation d'une possibilité de coexistence de peuples disparates" (2), idée peut-être empruntée à Charles FOURIER (3). L'assimilation était réclamée par les colonisés mais les colonisateurs le lui refusèrent car "assimilation et colonisation étaient contradictoires" (4).

Ni la politique du Maréchal Bugeaud à vouloir former avec les peuples colonisés "un seul et même peuple sous le gouvernement paternel du Roi des français"(5), ni la proposition du gouverneur Général Olivier de vouloir amener les sociétés indigènes à un niveau de civilisation proche de celui de l'Européen, ni l'assimi-

(1),(2)- GUILLAUME (P.), Le Monde Colonial, XIX-XX^e siècle, p.130.

(3) - DROZ (J.), op. cit., p. 90.

(4) - MEMMI (A.), Portrait du Colonisé, p. 155.

(5) - Circulaire du 17 septembre 1844, Algérie, cité p. DESCHAMPS (H.), Méthodes et Doctrines Coloniales de la France ,p.102.

lation, ni l'association, ne semblaient être une solution pour la colonisation. Aussi on mit en pratique la politique de l'Indigénat.

Comme Galliéni avait déjà appliqué une forme d'assimilation, celle de considérer la langue française comme langue maternelle des "sujets" de la France, il avait déjà aussi commencé une forme d'indigénat : "le travail forcé". "Des arrêtés qu'il a pris en 1896 et en 1897 astreignaient tout Malgache du sexe masculin, de 16 à 60 ans, à 50 jours de prestations gratuites par an"(1). En 1900, un "Office Central du Travail" était créé et chargé de recruter des travailleurs pour les entreprises privées. C'est en Septembre 1925 seulement qu'il y a eu la Charte du Travail sous le gouvernement Olivier. Mais en 1926 fut institué le SMOTIG (Service de la Main d'Oeuvre d'Intérêt Général) où il fallait servir pendant 3 ans (réduit à 2) sur les chantiers de la colonie. Le Fokonolona a été utilisé à bon ou à mauvais escient à cette fin.

C'est la raison pour laquelle, aujourd'hui encore, tout travail collectif dit "Travail de Fokonolona" a un aspect péjoratif car il a un caractère colonial, ayant laissé des mauvais souvenirs qui ont été transmis plus ou moins inconsciemment de génération en génération.

Le "Code de l'Indigénat" était seulement établi vers 1932, ce qui rendit célèbre le gouverneur CAYLA mais qui scandalisa le député Augagneur (2). L'indigénat renfermait toute une philosophie coloniale : "l'incapacité à tout indigène de gérer ses propres affaires sur la voie du progrès" (3) mais c'était aussi "l'arme de l'administration coloniale contre les nationalistes" (4). Il était caractérisé par des Droits et Juridictions d'exception bâties sur

(1)- RABEARIMANANA (L.), op. cit., p. 86.

(2)- Sa lettre datée du 23 Décembre 1932, condamna l'indigénat, cf. Archives Nationales, SOM, Madagascar, 330/856.

(3)- GUILLAUME (P.), op. cit., p. 157.

(4)- KOERNER, op. cit., p. 443.

trois règles : interdictions de manifestations aux non-citoyens, pénalités prises par les agents administratifs, gouverneur, administrateurs, et le gouverneur peut réprimer brutalement et rapidement toutes manoeuvres et insurrections; il était encore caractérisé par l'absence de droits politiques et par des charges spécifiques : recrutement militaire, impôts directs, corvées et cultures forcées, impôts de consommation, en sus des impôts traditionnels. L'Indigénat était source de malheurs chez les Malgaches : jusqu'en 1951, 1.098.274 ha de terres ont été prises par les colons et travaillées plus ou moins gratuitement par les Fokonolona. En 1933, il y avait 43.466 condamnations, portées à 64.537 en 1934 (1). On ne comptait plus le nombre de morts sur les chantiers : morts de fatigue, de faim, de soif, de coups, de fièvre et de paludisme. Le Code de l'Indigénat méritait bien son surnom de "Code de l'Esclavage" ou de "Code de la mort".

Seuls les partis communistes et les nationalistes des colonies ont cherché à faire abolir ce code. Il plaisait au contraire aux colons.

C'est ce qui a motivé RALAIMONGO (ex-agent de la Compagnie des Messageries Maritimes à Majunga), épaulé par les vazaha communistes de France et de M/car à réclamer l'accession des Malgaches à la citoyenneté française. "La Ligue Française pour l'accession des Indigènes de Madagascar aux droits de citoyens français", et dont faisaient partie Anatole France et Charles Gide, "devint l'instrument de cette lutte" (2). Malgré les répressions nous pouvons dire comme le Gouverneur Général CAYLA en Avril 1936, qui, en donnant instruction à JORE (gouverneur général par intérim), écrivait que "le mouvement nationaliste n'a jamais disparu (...), il s'est traduit (...) par un retard systématique dans le paiement des impôts et par l'emploi plus ou moins

(1)- KOERNER, op. cit., p. 443.

(2)- RABEARIMANANA (L.), op. cit., p. 72.

systematique de la force d'inertie" (1), dans les activités émanantes de l'administration.

Cette interprétation de l'expression du nationalisme malgache expliquait un phénomène concernant l'école. Il existait une sorte d'inertie de la part des Malgaches pour utiliser en pratique les connaissances données à l'école, celle-ci étant considérée comme un lieu de "dressage" au profit des Vazaha. L'école officielle ou confessionnelle "dressait" les enfants contre la culture locale et en biais, contre les parents. Cette inertie se traduisait aussi par le refus de construire des salles de classe et même souvent par le refus d'envoyer les enfants à l'école, d'où en partie la faible scolarisation au moment de l'indépendance et le manque de volonté à entretenir et à restaurer les établissements scolaires.

Le mouvement nationaliste de Ralaimongo et de ses amis, n'était pas un simple geste réclamant l'indépendance (2), il était lié au socialisme international, en particulier au Front Populaire français, donc lié à la lutte des dominés contre les dominants, à la lutte pour l'émancipation des peuples opprimés et la recherche du bonheur de l'Homme.

Le nationalisme malgache qui fleurissait déjà dans les coeurs de quelques intellectuels communistes et socialistes a surtout trouvé un terrain propice dans la masse populaire à cause de l'institution du SMOTIG (1926) et du Code de l'Indigénat jugé par Augagneur dans sa lettre datée du 23 décembre 1932 comme "la base de tous (les) mécomptes coloniaux" (3).

Les répressions et les arrestations politiques pendant la période coloniale ne pouvaient que faire ressentir davantage l'injustice sociale infligée aux indigènes, d'où la recherche

-
- (1)- KOERNER (F.), "Le Front populaire et la question coloniale à Madagascar. Le climat politique en 1936", Revue Française d'histoire d'outre-mer, p. 438.
- (2)- L'article de Dussac dans L'Aurore Malgache du 10 Juin 1933 réclame pour la première fois l'Indépendance de Madagascar. (cf. KOERNER (F.), *ibid.*, p. 439). Dussac était communiste.
- (3)- Archives Nationales Paris, S.O.M., Madagascar, 330/856, SMOTIG : Service de la Main d'Oeuvre et des Travaux d'Intérêt Général.

d'un moyen de lutttes sous formes de "sociétés secrètes" (1) qui avaient en général les "temples" (2) pour refuge. En ces périodes d'incohérence politique, nationalisme, patriotisme, christianisme, socialisme et humanisme étaient facilement confondus. Mais au fur et à mesure des évènements, il y a eu une transformation de mentalités. C'est en 1945 que la vie politique débutait ouvertement à Madagascar avec la candidature de Ravoahangy et de Raseta aux élections à l'Assemblée Constituante française, où ils ont été élus députés.

Dès 1946, deux grands partis s'illustrèrent parmi d'autres par leur grand nombre d'adhérents : le MDRM et le PADESM. Le MDRM ou Mouvement Démocratique pour la Rénovation Malgache a été fondé à Paris en 1946 par les députés Ravoahangy et Raseta avec un groupe d'intellectuels malgaches. Pouvaient y adhérer aussi bien les anciens membres du V.V.S. que leurs sympathisants. Leur but était d'obtenir l'Indépendance de Madagascar. Le PADESM ou Parti des Dëshérités de Madagascar, créé en Juillet 1946, était par contre soutenu par l'Administration coloniale, sinon créée par les colons par l'intermédiaire de politiciens malgaches, et proclamait "sa loyauté envers la France qu'il remercie d'avoir délivré le peuple malgache du régime autoritaire mérina. Il salue la puissance colonisatrice comme étant la source du progrès" (3). Il était issu de l'Union Franco-Malgache. Ces deux partis étaient visiblement opposés. Mais au fond, ils reflétaient les tendances générales de la mentalité des Malgaches d'après-guerre : la recherche de l'indépendance et l'amour du progrès, selon les premiers sans la France, selon les autres avec l'aide de la métropole. Certains Français locaux auraient voulu même faire de Madagascar une sorte d'Afrique du Sud.

(1),(2)- Archives Nationales Paris, S.O.E., Madagascar, 330/856
 ibid., p. 444. Nous voudrions souligner ici la relation entre la lutte socialiste malgache et le protestantisme à Madagascar.

(3) - RABEARIMANANA (L.), La presse d'opinion à Madagascar (...), p. 101.

D'autres partis, comme le Parti Démocratique Malgache (PDM, 1946) anti-communiste du Pasteur Ravelojaona et le Mouvement Social Malgache (MSM, 1947) des catholiques préféraient que les progrès économiques et sociaux soient réalisés avant de rechercher l'indépendance. On reconnaît ici la reprise des mouvements politico-religieux d'antan ; ils continuaient à considérer que les Malgaches n'étaient pas en mesure de s'autogérer, ni de s'auto-éduquer, et que par conséquent, ils avaient besoin d'être dirigés par les pays évolués en vue de leur progrès socio-économique. D'une telle conception peut être tirée l'idée qu'ont les Malgaches d'avoir besoin de compétences extérieures pour l'éducation de leurs enfants. La continuation des activités éducatives des missionnaires et l'appel à l'assistance technique étrangère sont ainsi justifiés.

La vie politique malgache aurait connu peut-être une évolution équilibrée si elle n'avait pas été perturbée par un événement sanglant : la rébellion de 1947. Sous l'instigation de certaines sociétés secrètes dont le "JINJY" et le "PANAMA", des paysans armés de sagaies et de coutelas, encadrés par des anciens combattants ont attaqué des colons et des postes militaires français au Centre-Est de Madagascar dans le but de renverser le régime colonial et de prendre par la "guerre" l'indépendance nationale. La rumeur leur a fait croire que c'était toute l'île qui se soulevait le même jour, car les sociétés secrètes devaient avoir des ramifications un peu partout. Mais l'insurrection a été rapidement et sévèrement réprimée (1). La rébellion a échoué mais son écho, que ce soit du côté français ou malgache, a mis en lumière l'existence permanente du nationalisme malgache. Les membres du MDRM ont été pourchassés et mis en prison. L'autorité coloniale accusait ce parti comme le responsable - sinon de connivence avec les insurgés - de la révolte nationaliste. Les avis sont très partagés à ce sujet. Il était fort probable que des membres du MDRM étaient en même temps membres des

(1)- On a dénombré 80.000 morts (cf. CADOUX (Ch.), La République Malgache, p. 17.)

sociétés secrètes. Le rapprochement était facilité par la similitude des objectifs, du parti accusé et du mouvement révolutionnaire : gagner l'indépendance sans les Français.

A la suite des événements de 1947, les positions des deux grandes forces religieuses étaient des plus nettes. La presse catholique prenait le "parti de l'administration (...) et (approuvait) la répression contre les insurgés" (1), alors que la presse protestante déclarait qu'elle "ne participait pas activement à la vie politique du pays" (2) mais il y a le Pasteur RAVELOJAONA et le Pasteur RAKOTOVAO Johannès qui ont "participé activement à la création et à l'épanouissement du Comité National pour l'Amnistie des Condamnés" (3).

Quand la France a donné son Indépendance à Madagascar, en 1960, c'était le Parti Social Démocrate (PSD) issu du PADESM qui a eu sa préférence et a obtenu son appui tout en gardant ses relations avec la SFIO. Ce parti a eu beaucoup de succès car il promettait d'obtenir l'Indépendance sans effusion de sang. Mais très peu de citoyens savaient au moment des élections que cette indépendance "donnée" était liée par des Accords de Coopération se traduisant par une "aide française (qui) s'accompagne d'un quasi monopole de l'intervention française" (4).

Contrairement à ce qu'on attendait de l'aide française, la situation scolaire s'est rapidement détériorée à Madagascar pour donner naissance aux crises de 1971 et de 1972 qui ont mis bas le régime PSD. Une grève des étudiants de Tananarive, en Mars 1971, a été reprise en Janvier 1972 par des élèves de l'Ecole de Médecine de Befelatanana (Tananarive). Nous rappelons que les élè-

(1),(2)- RABEARIMANANA (L.), op. cit., p. 120.

(3) - id., ibid., p. 120-121.

(4) - DANNAUD (J.P.), Directeur de la Coopération Culturelle et Technique au Ministère de la Coopération, exposé au Colloque d'Etude sur les problèmes de Coopération Technique et de Développement de l'éducation, du 1er au 13 Juillet 1963.

ves de la même école étaient les principaux acteurs de l'affaire V.V.S. Les 24, 25, 26 Avril 1972, la grève s'est généralisée à toutes les écoles de Madagascar, y compris certaines écoles primaires. Les étudiants et les élèves protestaient contre les "incertitudes concernant le programme et les modalités de certains examens" (1). Ils revendiquaient surtout "une réforme générale de l'Enseignement, par une démocratisation, une malgachisation plus poussées et la révision des accords de coopération franco-malgaches" (2).

De telles revendications démontraient un échec du système scolaire en place, ce système qui, par la Convention annexe sur l'aide et la Coopération entre la République Française et la République Malgache dans le domaine de l'Enseignement et de la Culture du 27 Juin 1960, a été confié entièrement à la France. Dans l'article 2 de la dite convention, nous lisons : "Le gouvernement de la République Française s'engage à prendre toutes mesures appropriées en vue de mettre à la disposition de la République Malgache le personnel qualifié dont celle-ci peut avoir besoin en matière d'enseignement, de culture, de jeunesse et de sport, de sanctionner en accord avec elle les études accomplies sur son territoire et d'ouvrir à ses ressortissants les établissements d'enseignement relevant de son autorité. Les parties contractantes définissent en commun le cadre dans lequel la République Française apporte à la République Malgache l'aide ainsi prévue et notamment les qualifications requises pour l'exercice des fonctions de direction ou d'inspection ainsi que les programmes, les études et les examens à Madagascar" (3).

La "grève des jeunes", comme cette grève a été communément appelée, n'était pas seulement une mise au banc des ac-

(1), (2) - Afrique Contemporaine n° 61, Mai-Juin 1972, p. 26.

(3) - cf. JORM n° 109 du 23.7.60.

cusés d'une scolarisation sans lendemain pour eux et qui ne tenait nullement compte de leur avenir puisque le nombre de chômeurs intellectuels allait en croissant - les échecs scolaires et les redoublements étaient aussi le lot quotidien des élèves - mais était aussi un ~~élan~~ patriotisme animé par une prise de conscience nationale sur le problème de l'indépendance politique, économique et culturelle.

Les revendications des grévistes semblaient donner raison aux réclamations des partisans du MDRM et des partis d'opposition du PSD tels que le MONIMA dirigé par le vieux leader MONJA Jaona (du JINM), d'obédience protestante, et l'AKFM dont le président est le Pasteur Andriamanjato Richard, selon lesquels l'indépendance véritable n'était pas encore acquise.

A travers toutes ces crises, toutes ces épreuves, l'âme de la France semblait aussi laisser sa trace et contribuait à l'évolution de la société : l'amour de la liberté, de l'égalité et du progrès.

La "grève des jeunes" aura fait comprendre à la nation entière et à tous ceux qui gouverneront à Madagascar que le temps a changé et que de plus en plus il faudrait compter sur l'insertion des élèves dans la société et que le vrai progrès dépendra de la capacité de ces jeunes à dynamiser et à entretenir le développement de leur pays, d'où le besoin d'une organisation des compétences intellectuelles et la prise en main de l'économie nationale.

Les décisions prises dans ce sens n'auront pas été l'oeuvre des Malgaches seuls, certaines conférences internationales auront contribué au choix d'une voie qui paraissait la plus adéquate pour se soustraire de l'état de sous-développement. N'étant pas sûr d'avoir répertorié toutes les conférences traitant ce sujet,

nous nous contenterons d'en citer quelques unes, ne serait-ce que pour donner quelques exemples de conférences qui auraient influencé les décisions prises pour l'éducation nationale malgache.

2) Influence de quelques conférences internationales

Nombreuses étaient sans doute les conférences qui auraient pu induire les autorités vers un nouveau choix d'éducation de base mais celles que nous avons choisies ici nous semblent plus directement liées aux changements des programmes scolaires.

a) La Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays africains et malgache d'expression française

Elle est l'une des conférences qui a eu le plus d'influence à Madagascar. Sa 25^e session s'est tenue à Tananarive du 21 au 25 Février 1972. Participaient à la réunion la France, le Canada, l'Ile Maurice et la Belgique. C'est grâce à cette conférence que Madagascar et d'autres pays d'Afrique ont eu droit à l'introduction des Mathématiques Modernes grâce à un rapport de la délégation française. La même conférence a examiné l'introduction de l'initiation technologique dès l'école primaire - il a été fait mention de la "promotion collective des masses" - qui ne se fera pas sans une réforme de l'enseignement du français. La conférence qui s'est tenue sous le signe de la francophonie avait certainement pour but essentiel la préservation et l'étude de l'amélioration de l'enseignement du français dans les pays africains et malgache. Il a été même question que grâce à l'école de "promotion collective", presque tous les Malgaches parleront français, comme cela se fait dans d'autres pays africains ayant une multitude de langues, c'est la raison pour laquelle on a cherché à faire comprendre que les dialectes malgaches étaient différents d'une région à l'autre et

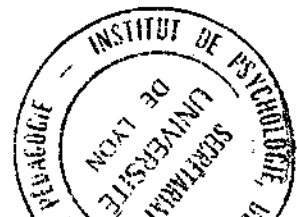
que, au lieu de parler d'ethnies à Madagascar, il vaut mieux parler de "nations". Une telle hypothèse ne peut que nuire à l'unité des Malgaches et elle ne peut être avancée que par ceux qui ont un objectif particulier car les Malgaches peuvent très bien se comprendre d'un bout à l'autre de l'île mis à part les accents régionaux, phénomène qui existe un peu partout dans le monde, et même en France.

Le problème de langue est très important, nous tenons à le souligner encore, car "qui tient sa langue, disait Mistral, tient ses clefs qui de ses chaînes le délivrent" (1) et "le premier instrument du génie d'un peuple, c'est la langue", disait en outre Stendhal" (2). Or, il est reconnu par les instances internationales que "la langue malgache est commune à toutes les régions de l'île" (3). La connaissance de langues étrangères à vocation internationale est sans doute indispensable pour les pays en voie de développement, car elle permet de garder des relations étroites avec d'autres pays, mais la personnalité et la créativité d'un peuple ne peut vraiment se développer que dans la langue et la culture du milieu social dans lequel il évolue. Le monde de la francophonie et celui de la "malgachophonie" sont bien différents. Mais ceux qui trouvent que l'avenir de Madagascar est lié à la France par son passé colonial ont trouvé que les deux langues peuvent être complémentaires dans l'éducation du jeune Malgache.

Francisant et malgachisant ont quand même laissé beaucoup d'espoir, chacun en ce qui le concerne, dans l'institution de "l'école de promotion collective" qui a fait l'objet de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays d'expression française à Lomé du 28 Février au 2 Mars 1974. Elle en a défini les principes, les objectifs et les stratégies. D'après le rapport

(1),(2)- cités par JULIAN (M.), "Réalité et Avenir de la francophonie", Culture Française, n°4, 1979, p. 6 et 10.

(3) - UNESCO, Madagascar, Orientations Nouvelles de l'Enseignement, Analyses et Projets, p. 1.



de la Commission 1, vis-à-vis de l'élève, "l'école doit conserver certaines de ses fonctions traditionnelles à condition que ses programmes et ses méthodes tiennent davantage compte de l'âge (...) et du milieu dans lequel il évolue et des processus d'apprentissage, ce qui doit conduire à la maîtrise des instruments fondamentaux". C'est déjà une critique adressée contre l'enseignement traditionnel mais si on analyse cette définition, elle n'annonce rien de nouveau sauf la mise en valeur du "milieu" vis-à-vis duquel "l'école nouvelle" doit aussi se définir puisqu'elle "doit être l'émanation du milieu et utile au milieu" d'où l'application de "l'Etude du milieu" (1).

La conférence a tenu pourtant compte d'une opposition existant entre "école nouvelle" et "école traditionnelle" au point de vue programmes et méthodes pédagogiques. Il est nécessaire que l'école de promotion collective ait une large autonomie de programme afin de lui permettre une meilleure intégration aux disponibilités et aux conditions du milieu. Les méthodes pédagogiques seraient aussi larges en faisant travailler les élèves par "groupes de travail basés sur une communauté d'aptitudes ou de motivations". Par un système "d'évaluation continue", la conférence a espéré que l'école de promotion collective puisse résoudre "le problème de l'éducation dans son ensemble" car "par sa nature et sa finalité, (elle) exclut la notion d'échec mais n'exclut pas la sélection".

Dès lors que l'école de promotion collective serait restée sélective, elle ne pouvait être qu'ambiguë. Il semblerait qu'à Madagascar les meilleures méthodes pédagogiques sont celles qui sélectionnent en éliminant progressivement de l'univers scolaire tous ceux qui ne sont pas arrivés à s'adapter aux programmes et aux humeurs "pédagogiques" des instituteurs. Déjà, les Ecoles

(1)- Nous l'avons déjà développée par ailleurs.

Rurales du Premier Cycle d'où seraient issues les écoles de promotion collective "ont cherché à devenir "sélectives", en contradiction avec leur vocation" (1). Cette sélection a porté le taux de redoublement de 32,2 % en 1965-66 à 40,5 % en 1969-70, dans ces établissements (2).

Pour la réussite de ces écoles, démocratisation, "nationalisation" ou malgachisation de l'enseignement vont de pair et toute méthode pédagogique n'a pas sa raison d'être si elle contribue à l'échec de l'élève. La Constitution Malgache de 1960 a bien précisé que tout enfant a droit à l'éducation. Dans ces conditions une école qui sélectionne est contre la Constitution et contre la "Déclaration Universelle des droits de l'Homme" que la République Malgache reconnaît en étant membre de l'ONU. L'école n'a pas le droit d'abandonner les "non doués", ni de recalser.

Garder le système sélectif, pour une école de promotion collective, ne serait rien d'autre que le maintien, dans l'ancien système de formation, d'une "élite dirigeante" qui ne peut se qualifier comme telle que par sa bonne connaissance du français puisque celui-ci est resté le langage de l'enseignement supérieur et de l'administration.

Il est normal que l'école du premier cycle n'ait pas convaincu les ruraux et surtout les urbains de son bien-fondé.

Et pourtant le problème de langue est demeuré crucial puisque la connaissance du français est restée le premier critère de sélection, donc de réussite sociale, et par conséquent pour bon nombre d'élèves est devenue un facteur d'échec, ce qui dans beaucoup de cas a entraîné leur recul vis-à-vis de cette langue

(1)- UNESCO, Madagascar, Orientations Nouvelles de l'Enseignement analyse et projets, Vol. 1, p. 10.

(2)- Source, Mission "Formation-Emploi" du BIT, octobre 1971, cité par UNESCO, ibid.

d'enseignement et de tous ceux qui cherchent à la maintenir comme telle et dans le sens de la recherche d'une mise en valeur de la malgachisation.

Avec l'école du premier cycle que l'on cherchait à transformer en école de promotion collective, la malgachisation de l'enseignement ne se posait pas - elle se posait plutôt dans les cycles supérieures de l'école traditionnelle - mais toujours est-il que le problème est revenu sur le tapis lors d'une réunion d'experts sur les programmes d'alphabétisation en Afrique.

b) Réunion d'Experts sur l'utilisation des langues maternelles dans les programmes d'alphabétisation en Afrique, à Bamako du 30 Septembre au 4 Octobre 1974

Le délégué de Madagascar à la conférence, M.S. Rajao-na, a souligné que "la langue malgache, qui est la langue officielle (mais sous-employée dans l'administration générale), est comprise par tous les citoyens quelle que soit leur appartenance ethnique (c'est vrai). Elle a été codifiée dans son orthographe et sa grammaire depuis les années 1830 (peut-être un peu plus tôt, car cette codification s'était faite du temps de Radama 1er, mort en 1828). Il existe également une vingtaine d'idiomes qui sont en fait des dialectes par rapport à la langue nationale". Et il ajoute que "la langue nationale est encore sous-développée (...) Etant donnée qu'elle est la langue écrite de la région de la capitale, elle peut être l'objet de contestations politiques".

En effet, l'utilisation généralisée de la langue malgache dans l'enseignement reste un grand problème. D'un côté, on confond facilement "langue nationale" et "dialecte merina" pour la simple raison que celui-ci a été largement utilisé par les missionnaires et les premiers intellectuels dans l'administration et dans la littérature. A cet égard, le dialecte merina fait figure d'une

langue d'échanges culturels de base comme l'est le francien. Ce statut constitue pour ses défenseurs un argument fondamental pour expliquer que les autres dialectes, plus particulièrement ceux des côtiers considérés empiriquement comme d'origine africaine, seraient des langages incompréhensibles qui ne trouveraient pas leur place dans une langue nationale écrite dont le merinien reste la toile de fond. De l'autre, il est inconsideré de croire que les dialectes côtiers ne peuvent pas être pris comme langue malgache et langue nationale alors qu'ils ont servi depuis toujours à exprimer leurs sentiments et à garder leur contact avec tous les autres habitants de l'Ile. D'autant plus que les Merina si l'on veut croire aux historiens, seraient seulement arrivés dans l'Ile vers le XVI^e siècle et trouveraient ainsi sur place un fond de langue qu'ils auraient adopté et utilisé. Il n'existe donc qu'une seule langue malgache, avec des mots synonymes ou des mots de vocabulaire spécifiques à chaque région mais pour ceux qui connaissent bien les dialectes, le fond reste partout le même. Il est normal que les côtiers contestent que seul le dialecte merina soit admis comme langue officielle d'enseignement et d'administration, les autres étant étudiées à l'école comme s'il s'agissait de langues étrangères. Seule l'acceptation de tous les dialectes dans la langue nationale fera évoluer rapidement la langue malgache et lui redonnera les multiples mots de vocabulaire dont elle a besoin. On parle de la préparation d'un "Malgache commun" qui constituera la base de la langue nationale mais le véritable langage commun est celui qui est constitué par l'ensemble de tous les dialectes en respectant une règle grammaticale de base. L'avenir de la langue malgache, ainsi que de la civilisation, s'inscrit donc dans le cadre d'une mise en valeur générale de tous les "idiomes" et de toutes les cultures régionales.

Il ne faut pas négliger en aucun cas le problème de langue dont dépend l'évolution générale du contexte socio-culturel. "Il n'est pas contestable, et aucun pédagogue ne le conteste, que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle

de l'enfant"(1) et ce durant toute sa vie. La langue est l'âme même du système éducatif. Une langue nationale qui n'évolue pas, sclérose le développement de la capacité d'enseignement. Le Malgache doit défendre sa langue comme "il s'agissait (...) de conserver à la langue française ses vertus de langue vivante et de langue indépendante" (2) au lieu de croire comme les assimilateurs que "la transformation des races indigènes est accomplie (...) lorsque (la) substitution de la langue et des institutions civilisées aux langues et aux institutions indigènes a été réalisée" (3). Ceux-ci ont essayé d'imposer leur langue "avec l'idée que cette langue amènera une transformation radicale du caractère" (4) d'où leur attachement "à la destruction des langues indigènes"(5). Il est très intéressant, certes, de connaître une langue étrangère de portée internationale car cela permet d'accéder à une autre culture et d'avoir des échanges avec l'extérieur, mais elle ne doit pas être vulgarisée au point d'étouffer la langue nationale qui est "liée à la mentalité de la race, à son milieu et à ses besoins" (6).

On finira par se rendre compte que "la francisation" ne sera plus une fin en soi comme elle l'a été si longtemps pour les élites colonisées ou néo-colonisées qui avaient "intériorisé" la domination culturelle de la métropole" (7). La malgachisation ne doit pas se faire seulement dans l'enseignement et à l'Eglise mais dans toutes les activités administratives et techniques de la société car "utilisée par une population homogène, la langue malgache s'adaptera à l'expression des pensées actuelles et restera la langue réelle de la nation malgache" (8). Il faut avouer comme cet

(1)- LÊ THAN KÔI, L'industrie de l'enseignement, p. 212.

(2)- JULIAN (M.), "Réalité et avenir de la francophonie", Culture Française, n° 4, 1979, p. 14.

(3)- SAUSSURE (L.de), Psychologie de la colonisation française, p.168.

(4)- Ibid., p. 170.

(5)- Ibid., p. 168.

(6)- Ibid., p. 164.

(7)- GOGUEL (A.N.), "Une révolution qui se cherche", Journal des Missions Evangéliques n° 4,5,6, 1973, p. 64.

(8)- FAUBLEE (J.), "A la découverte de la langue malgache", Rythmes du Monde, n° 1,2, 1966, p. 74.



auteur anonyme que "les écoles protestantes avaient été plus ou moins les seules à l'origine à insister sur la malgachisation, partielle d'ailleurs, du premier degré" (1).

c) Le Programme conjoint UNESCO-UNICEF au Séminaire sur l'Education de base en Afrique Orientale et dans l'Océan Indien, du 22 au 26 Oct.1974 à Nairobi (KENYA) a conclu après ses travaux, en ce qui concerne Madagascar, que "dans le domaine culturel, et en particulier, dans l'enseignement, l'objectif doit être à la fois de démocratiser et de malgachiser d'une façon intelligente et réaliste" (2), dans le cadre d'une mise en place de nouvelles structures administratives : le Fokonolona, le Fokontany, le Firaisampokonolona et le Fivondronam-pokonolona.

Il a été question d'un nouveau plan de système éducatif (1974-77) dont les principes fondamentaux seraient :

- "une éducation conforme aux besoins de la nation et de l'économie, et adaptée aux réalités sociales et économiques" ;

- "le respect du droit de chacun à l'éducation en mettant l'enseignement à la portée de la population dans son ensemble" ;

- "la possibilité de promotion sociale et professionnelle à chaque citoyen, au-delà de l'école".

Le nouveau plan éducatif voudrait en outre donner une "place importante à l'éducation pratique" et à "l'initiation technologique" (3).

L'insistance des conférences sur la démocratisation et le côté pratique de l'éducation de base dénote l'acuité du pro-

(1)- Journal des Missions Evangéliques, n° 4,5,6, 1973, p. 58.

(2),(3)- Document UNESCO, p. 10, 11, 12 et 13.

blème du sous-développement lié à la faiblesse de la scolarisation et de la qualité de l'enseignement. En 1974, 64 % de la population malgache étaient reconnus de niveau d'instruction inférieur à l'école primaire, 32 % du niveau primaire et 4 % seulement dépassait ce stade (1). Les mêmes thèmes se retrouvaient encore à la suivante.

d) La Conférence d'Afrique des Ministres de l'Éducation.

Elle a été organisée par l'UNESCO avec la coopération de l'OUA et de la CEA à LAGOS (Nigéria) du 27 Janvier au 4 Février 1976.

Le Rapport Final de l'Unesco à l'issue de la conférence signala que "l'éducation, qui est un important facteur de développement économique, social et culturel, a aussi un rôle à jouer sur la scène politique" (2). Il s'agit de libérer les pays anciennement colonisés de "l'aliénation culturelle" (3).

Jusque là, l'École avait toujours une image "apolitique", dans les ex-colonies. Tous les responsables d'éducation savent qu'il existe dans tout pays une politique éducative comme "il va de soi que c'est à la société de fixer les buts de l'éducation qu'elle fournit aux générations montantes" (4). L'École ne devait être orientée vers telle ou telle idéologie politique, vers telle ou telle idéologie religieuse. Elle devait être neutre. Mais si on se demandait à qui elle profitait, Lénine (1870-1883), répondrait que "l'ancienne école déclarait vouloir former un homme ayant une culture générale complète et enseigner les sciences en général (...) (et pourtant) chaque mot était adapté aux intérêts de la bourgeoisie. Dans ces écoles on n'éduquait la jeune génération des ouvriers et

(1)- Document UNESCO, op. cit.

(2), (3)- Rapport ED/MD/41 UNESCO, p. 14.

(4)- PIAGET (J.), Psychologie et Pédagogie, cité p. UDEMANE (J.), La pensée éducative contemporaine, p. 65.

des paysans que pour les dresser dans l'intérêt de la bourgeoisie. On les éduque dans le but de former pour la bourgeoisie des serviteurs utiles, susceptibles de lui rapporter des bénéfices, sans troubler sa quiétude et son oisiveté" (1). Dans le contexte africain, il faut décoloniser l'école pour orienter son action vers une nouvelle politique qui consisterait à former "un homme qui sera profondément enraciné dans les traditions culturelles de l'Afrique et dans l'environnement africain, conscient de ses responsabilités politiques et civiques et de ses obligations envers sa famille, et prêt à jouer un rôle utile comme producteur et comme citoyen dans le développement économique et social de la communauté" (2).

Les valeurs habituelles défendues par l'école coloniale et néo-coloniale commencent à s'effriter. Elles sont condamnées, si nous comprenons bien, par le Discours de Mr AMADOU-MAHTAR M'BOW (Directeur Général de l'UNESCO), à la conférence, par ces termes : "Il ne s'agit plus seulement, et ceci me paraît un progrès décisif, d'abandonner une conception élitiste des systèmes éducatifs, ni même de généraliser l'éducation, mais de faire de celle-ci la force motrice qui entraîne un peuple vers son destin, destin forgé par lui-même et dans lequel il cherche à réaliser sa propre image".

(1)- LENINE, Les tâches des unions de jeunesse, cité p. ULMANN, op. cit., p. 53.

(2)- Rapport final UNESCO ED/MD/ 41 , p. 14.

3) La revalorisation de la culture nationale :
l'exemple de certains pays

Il faut bien accepter que "de la colonisation, Madagascar a hérité de structures économiques et aussi de comportements ou mentalités dont les traces ne sont pas effacées"(1) mais il faut aussi comprendre que l'émancipation des Malgaches dépend uniquement d'eux : "Ny Malagasy ihany no hahavonjy ny tenany", écrit RANAIVO Paul (2). Tout en essayant de retrouver sa personnalité traditionnelle en vue de la développer, la nation malgache doit rester ouverte à des cultures extérieures. "Le Japon, (par exemple), est parvenu à assimiler les éléments d'autres cultures, tout en conservant sa langue" (3) et ses traditions. Pour arriver à un retour sur soi, le contenu de l'enseignement doit être soigneusement étudié de manière à accentuer l'analyse et la mise à jour des problèmes du pays car "il ne fait aucun doute que la culture scolaire reflète le mode de vivre et de penser occidental, dans lequel, croyances, coutumes et manière d'être malgache ne trouvent plus guère leur place" (4). Longtemps tourné vers la connaissance de l'occident (histoire, géographie, langues, botanique, littérature, etc...), l'enseignement allait se pencher de plus en plus vers des thèmes malgaches tout en s'imprégnant de l'idéologie progressiste, action qui se concrétiserait par "la mise à mort du système colonial, depuis la prééminence de la langue de l'opresseur" (5).

Comme "l'enseignement est toujours lié à la politique, à l'appareil politique et par là aux structures fondamentales des grands moyens de production : capitalisme ou appropriation collective, capitalisme dans sa phase libérale ou capitalisme des

(1)- CADOUX (Ch.), La République Malgache, p. 34.

(2)- RANAIVO (P.), Tolom-pahafahana ho an'ny Fahaleovantenan'i Madagasikara, p. 43.(Trad.: Seul le Malgache peut s'aider)

(3)- UNESCO, Réflexions préalables sur les politiques culturelles, p. 34.

(4)- GODIN (J.F.), Le Malgache d'hier et de demain ..., p. 48.

(5)- FRANTZ (F.), Pour la révolution africaine, p. 109.

monopoles" (1), il n'y a pas à hésiter à donner à l'éducation de base malgache un nouveau sens politique. Longtemps reléguées, réprimées par l'idéologie dominante, les idéologies anti-colonialistes comme le protestantisme qui en 1956 condamnait "l'exploitation d'un peuple par un autre sous quelque forme que ce soit" (2), le traditionnalisme, les partis socialistes, les "Forces Noires" (3) caractérisées par la "force du Mythe", "le tribalisme", "le nationalisme", "l'anticolonialisme", "la négritude", "la personnalité africaine" et "le panafricanisme" (4), reprennent du terrain.

Le Mythe de la hiérarchie des races a toujours été le point fort de l'impérialisme international. Il a pour effet de considérer les peuples sous-développés comme incapables d'évoluer et d'atteindre un niveau culturel analogue à celui des peuples "avancés". Il a souvent motivé la raison pour laquelle des études techniques supérieures leur étaient refusées. Rares sont ceux qui s'orientent vers les techniques de pointe. Et s'il y en a qui y arrivent, ils sont tout de suite retenus à l'extérieur parce que dans leur pays, "le contexte ne se prête pas à l'application de leurs connaissances." C'est contre de tels principes et de telles interprétations que l'éducation malgache tend à s'écarter de l'idéologie coloniale pour se rapprocher de l'idéologie socialiste qui cherche à donner sa valeur à l'Homme, donc qui n'infériorise pas, du moins en théorie. Certains pays ont donné l'exemple d'avoir la volonté de prendre en main la responsabilité d'organiser leur propre éducation en se basant sur leur tradition et en suivant leurs inspirations, tout en essayant de les moderniser. Nous ne citerons que les cas les plus récents et dont le niveau de développement est analogue à celui de Madagascar actuel, sachant que tout pays,

(1)- SNYDERS (G.), Où vont les pédagogies non-directives?, p. 362.

(2)- LUFO (P.), Eglise et Décolonisation à Madagascar, p. 79.

(3),(4)- FROELICH (J.C.), Colloque d'Etude sur les problèmes de coopération technique et de développement de l'éducation, 1-13 Juillet 1963, document, p. 33.

quel qu'il soit, a été sous-développé à un moment de son histoire et les pays qui ont depuis longtemps quitté cet état méritent d'être pris en considération. Nous n'évoquerons que le cas de Cuba et de celui de la Tanzanie.

Faisant fi des théories pédagogiques "généralistes", le Cuba sortant de la tutelle américaine, a organisé son enseignement sur la base du socialisme-marxiste en liant les études au travail productif et en faisant profiter à la masse jusque là défavorisée les bienfaits de la scolarisation qui a réussi à avoir l'adhésion du grand nombre grâce à l'intégration dans son programme l'étude de la culture traditionnelle où l'art n'est pas négligé. L'éducation cubaine veut surtout se bâtir sur les "fondations d'une société industrielle, déjà commencée" (1). Quant à la Tanzanie, par la "Déclaration d'Arusha", elle veut construire l'Ujamaa (mot swahili signifiant "socialisme" ou "familyhood" ou "familialité") mettant en valeur le "caractère africain" (2). La Tanzanie veut surtout restaurer la "culture autochtone" (3) oubliée ou méprisée par le régime colonialiste, le développement de musées, de centres de cultures, des antiquités, des bibliothèques, des danses inspirés par l'art traditionnel. En Tanzanie l'école est bâtie avec la participation massive de la population.

En fin de compte, ces pays essayent de reproduire chez eux ce qui se fait dans les grands pays : faire profiter à la population des progrès de l'humanité. Que ce soit aux Etats-Unis ou en URSS, tous les enfants peuvent profiter de l'éducation dans leur langue maternelle et jusqu'à l'âge de travailler, ils ont droit à la formation technique et professionnelle, etc ... Dans les pays sous-développés il se pose des difficultés financières, pour réaliser un tel système scolaire, mais c'est là un problème d'organisation interne et de priorité. A Madagascar, l'exemple des pays qui luttent

(1)- DUMONT (R.), CUBA : Socialisme et développement, p. 145.

(2)- URFER (S.), UJAMA: espoir du socialisme africain en Tanzanie, p. 17.

(3)- MBUGHUNI (L.A.), La politique culturelle en République-Unie de Tanzanie, p. 18.

pour leur progrès national ne peut pas laisser les autorités indifférentes. Il leur fallait redéfinir l'éducation nationale en lui insufflant un nouveau mythe : le Malgache socialiste.

4) Le besoin d'une nouvelle pédagogie

Il était difficile pour Madagascar de garder un ensemble éducatif scolaire issu d'un système colonial lié à des préoccupations spécifiquement françaises et destiné à l'oublier. La nouvelle école doit donc se débarrasser de toutes les séquelles de l'école traditionnelle. Elle ne doit plus être sélective. Elle doit être commune à tous les enfants malgaches sans distinction de classes sociales, d'où unicité des programmes dans toutes les écoles, même privées. Elle doit s'adresser au plus grand nombre d'enfants possible. Il n'est plus question de limiter le nombre des élèves à 30 ou 50 par classe. Le nombre d'élèves inscrits n'est limité que par la capacité de la salle de classe. L'action de l'école ne doit plus s'arrêter aux quatre murs de l'école, elle doit émaner vers le village qui fait corps avec elle, et qui fait l'objet de ses préoccupations. A ces nouveaux objectifs doit nécessairement correspondre une nouvelle forme de pédagogie, qui tend à transformer l'humain (éducation traditionnelle) vers le développement économique et social (éducation nouvelle) (1), et qui tend à faire de l'école "un milieu vivant, ouvert sur la vie" (2).

Pour Snyders (G.), "ce qui fonde une pédagogie, ce qui constitue le critère entre les pédagogies, ce sont les contenus qu'elles présentent ou plus exactement les attitudes auxquelles elle propose d'amener les élèves, quel type d'homme espère-t-elle

(1)- HORIN (L.), Les charlatans de la nouvelle pédagogie, p. 23

(2)- SNYDERS (G.), Pédagogie progressiste, éducation traditionnelle et éducation nouvelle, p. 62

former ?" (1) comme pour Makarenko "nous ne pouvons faire oeuvre éducative sans nous proposer un but (...) clair, bien défini (pour) savoir quel homme on veut former" (2). Nous avons déjà défini cet homme et ce but, mais "l'éducation est un phénomène social. Le détenteur du pouvoir, dans une société donnée n'accepte pas des dispositions éducatives détruisant l'ordre qui lui donne ce pouvoir"(3) **car** "une société ne peut sans danger rejeter l'héritage de ses ancêtres et sous prétexte de développement être condamnée à sacrifier ses raisons de vivre" (4). La pédagogie nouvelle malgache est basée sur le FOKONOLONA, son histoire, son évolution, sa culture, son rôle, et surtout ses aspirations, comme il est le cas à propos de l'ujamaa tanzanien, dans le respect du pouvoir des patriarches et avec leur participation. Mialaret (G.) propose que "la fonction de liaison du milieu familial immédiat doit être poursuivie et enrichie par une autre forme d'action permettant à l'enfant de découvrir le milieu et ses composantes techniques, économiques et politiques, de s'y adapter, de le dominer : c'est là le rôle de l'éducation (...) Il s'agit d'éduquer sans déraciner, d'éduquer dans la double perspective d'un sujet "s'éduquant" et devenant un agent d'action et de transformation du milieu environnant" (5). Aucun de ces propos n'est perdu de vue par l'éducation de base naissante.

Depuis 1969, il était question "d'adapter progressivement le contenu de l'enseignement ainsi que les méthodes pédagogiques aux réalités socio-économiques du pays" (6). En 1976, l'Éducation de Base se veut être "une éducation de masse" (7). Dans ces conditions, elle est acculée à faire appel à une pédagogie d'inspiration socialiste qui s'opposerait à la pédagogie colonialiste. "L'une des finalités de l'éducation socialiste, en applica-

(1)- SNYDERS (G.), Où vont les pédagogies non directives ?, p. 316.

(2)- Cité p. SNYDERS (G.), Pédagogie progressiste, p. 135.

(3)- DE LANDSHEERE (V. et G.), Définir les objectifs de l'éducation, p. 29.

(4)- GUERIN (M.), Le défi : L'Androy et l'appel à la vie, p. 87.

(5)- MIALARET (G.) et coll., Le Droit de l'enfant à l'éducation, "Quelle éducation ?", p. 48.

(6)- Rapport sur l'activité du gouvernement (du 1er juillet 1968 au 30 Juin 1969), Bulletin Pédagogique administratif n°3, p. 177.

(7)- Rapport de la Commission II, Conférence d'Afrique des Ministres de l'éducation, Unesco-OUA-CEA, Lagos 27/1 - 4/2/76.

tion de la doctrine marxiste, vise à faire de l'homme un membre à part entière de la collectivité dans laquelle il est appelé à vivre en tant que sujet et objet" (1).

(1)- DENIS (M.), "les doctrines d'inspiration socialistes",
AVANZINI et coll., Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle à nos
jours, p. 98.

B - L'Éducation de base en 19761) Origine

Préparée depuis 1973 avec la réorganisation du Bureau d'Etudes des Programmes d'Enseignement (BEP) par l'Arrêté n° 4271-ENAC du 28 Novembre 1973, chargé de l'adaptation des programmes et des méthodes d'éducation aux réalités socio-économiques malgaches à tous les niveaux du système éducatif et de l'Organe Technique d'Elaboration des Programmes (OTEP) par l'arrêté n° 4272-ENAC du même jour et chargé "de la réalisation technique de toutes les actions pédagogiques arrêtées par le BEP" et "du perfectionnement des programmes et méthodes", la réforme du programme d'éducation de base a eu une nouvelle orientation, en 1975 grâce à l'arrivée au pouvoir du Président Didier RATSIRAKA.

Après avoir passé ses études secondaires au Collège Saint-Michel, chez les Jésuites à Tananarive, et au Lycée Henri IV à Paris, le Président a fait l'Ecole Navale de Brest (France). Il est diplômé de l'Ecole Supérieure de Guerre Navale (France). Successivement Attaché Militaire à l'Ambassade de Madagascar à Paris, Ministre des Affaires Etrangères, Membre du Directoire Militaire, puis élu Président du Directoire et Président du Conseil Suprême de la Révolution en Juin 1975 (1), il est finalement devenu Président de la République Démocratique de Madagascar le 21 décembre 1975. Sa pensée politique et idéologique est développée dans le "Livre Rouge" qui constitue la "Charte de la Révolution Socialiste malagasy" votée par la majorité des Malgaches en même temps que son élection à la Présidence de la République. Pratiquant une politique "tous azimuts", il inaugura une politique d'ouverture vers l'Est contrairement au Gouvernement "socialiste" PSD qui était exclusivement lié

(1)- cf. Madagascar Matin n° 924 du 20 Juin 1975, "Ratsiraka".

à l'Occident. Au moment de son investiture, il était Capitaine de Frégate dans la Marine Malgache et il était connu pour être l'Homme du renouvellement des Accords de Coopération avec la France.

Peu avant l'élection du Président à la tête du Comité Suprême de la Révolution, le Ministère de l'Éducation Nationale a déjà créé des commissions d'élaboration du programme en trois niveaux : niveau "circonscription scolaire", niveau "service provincial" puis niveau "national" (1), à raison de deux semaines de travaux chacun. L'instruction nota particulièrement qu'il faudrait "ramener la durée de la scolarité de 6 à 5 ans", ce qui était totalement nouveau. Avant que les commissions n'aient terminé leurs travaux, le Conseil Suprême de la Révolution a adopté le principe de l'Éducation de Base (2), faisant suite au Conseil des Ministres en date du 8 Juillet 1975 qui "a donné son accord pour la mise en oeuvre de l'Éducation de base" (3) afin de donner une "égalité de chance d'accès dans l'enseignement secondaire" (4) à tous les élèves du primaire. Les travaux des commissions ont été soumis plus tard à l'analyse d'une réunion des Inspecteurs de l'enseignement primaire et des Conseillers pédagogiques qui ont apporté les rectifications finales. Un Comité Permanent de l'Éducation de Base était créé par le Décret n° 75-324 du 24 Décembre 1975, et dès le début de l'année 1976 les "opérations préliminaires à la mise en place de l'éducation de base" (5) ont commencé. Cependant l'institution de l'Éducation de Base n'a été effective qu'à la sortie de l'Ordonnance n° 76-023 du 2 Juillet 1976 prise en Conseil Suprême de la Révolution. Notons que des réunions techniques interministérielles ont participé aux travaux de préparation de l'Éducation de Base et l'UNESCO, la Banque Mondiale, l'UNICEF et le PNUD ont collaboré à sa réalisation(6).

Comment l'Éducation de Base a-t-elle été envisagée et quelles sont ses principales finalités ?

- (1)- Note n°75/12.690-MEN/DEP.1 du 31 Mai 1975 aux Chefs Cisco et aux Chefs SPE.
 (2)- Note n° 55/P/CSR/SAG du 9 Juillet de M. Le Président du Conseil Suprême de la Révolution.
 (3),(4)- RABOTOSON (F. de P.), La mise en oeuvre d'une éducation nationale socialiste, p. 11.
 (5)- N° 76/00200-MEN du 6 Janvier 1976.
 (6)- RABOTOSON (F. de P.), op. cit., p. 10.

2) Objectifs généraux et structures

"L'Education de Base" de 1976 est un ensemble de systèmes éducatif correspondant à l'enseignement primaire proposé par l'Etat "pour l'éducation de tous les enfants malgaches sans exception" (1) en application du "droit de l'enfant à l'éducation gratuite" (2). Ni l'Ordonnance qui l'institue ni le B.M. (Boky Mena ou "Livre Rouge") ne lui accole l'épithète "socialiste", ce qui permet de penser qu'il a un caractère universel, c'est-à-dire conforme à toute éducation moderne dont tout enfant du monde entier est en droit d'attendre de leurs nations. Plus particulièrement, il doit être tourné vers le Fokonolona puisque "les programmes scolaires (...) sont axés autour des réalités et vie nationales et visent l'amélioration de l'environnement et des conditions de vie au sein du Fokonolona" (3). Or, le "socialisme" sur lequel repose l'idéologie révolutionnaire malgache est celui qui se trouve "dans le Fokonolona" (4). Le socialisme dont il s'agit émane à priori de la culture traditionnelle malgache, voilà pourquoi il serait prudent de ne pas lui coller rapidement les étiquettes marxistes, léninistes, maoïstes, etc ... puisque le "Boky Mena" a confirmé dans ses propos que la révolution socialiste malgache doit se garder de verser dans les idéologies ultra-gauchistes et de se laisser influencer par les jeux de la bourgeoisie (5). "L'éducation de base aura (donc) pour principale préoccupation de faire épanouir l'homme et de faire acquérir aux jeunes des connaissances et des compétences suffisantes pour leur permettre de s'insérer efficacement au sein des structures sociales et des forces productives socialistes" (6) conformément au B.M. dont "les objectifs fondamentaux sont : le développement économique, politique, social et culturel autonome , équilibré et harmonieux; le développement d'une société plus juste d'où sera bannie l'exploitation de l'homme par

(1)- Ordonnance n° 76-023 du 2/7/76, art. 5

(2)- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, art. 26

(3)- Ord. n° 76-023, op. cit., art. 10

(4)- RATSIRAKA (D.), Charte de la Révolution Socialiste Malgache ou B.M., p. 37 (grand format, en français).

(5)- ibid., p. 72, rappel.

(6)- Ord. n° 76-023, op. cit., art. 2

l'homme, éradiquées toutes les formes d'injustice, d'oppression et de domination, bref le développement intégral de tout homme et de tout l'homme" (1).

Etudiant l'évolution de l'enseignement à Madagascar, le Ministère de la Coopération (française) a répertorié les caractéristiques suivantes de la réforme (2) :

Objectifs du plan 1974-77 en matière d'enseignement.

Objectifs généraux

- 1 - Mise en place d'un système éducatif adapté aux besoins et aux réalités sociales et économiques fondé sur :
 - la revalorisation du patrimoine culturel ;
 - l'adaptation des programmes et méthodes d'enseignement avec orientation vers les enseignements techniques et professionnels ;
 - orientation du système aux fins de la maîtrise par le Fokonolona des structures économiques ;
 - renforcement des disciplines scientifiques et techniques ;
 - mise en place de la formation continue.

- 2 - Démocratisation de l'éducation aux conditions suivantes :
 - répartition plus équitable de l'infrastructure scolaire ;
 - promotion de l'éducation dans les régions où elle est contestée ;
 - participation du Fokonolona à la mise en place de "l'École Nouvelle" ;
 - affectation d'enseignants dans les écoles bâties par les Fokonolona ;
 - autorisation donnée aux Fokonolona de construire des écoles et rémunérer les maîtres.

(1)- B.M., p. 9.

(2)- Ministère de la Coopération, Direction des Programmes, Sous-direction des Etudes Economiques et de la Planification, MADAGASCAR : données statistiques sur les activités économiques, culturelles et sociales (Janvier 1976), document, p. 116.

Les moyens

1 - Réforme du système éducatif avec les caractéristiques suivantes :

- uniformisation de l'âge d'entrée à chaque niveau ;
- mise en place progressive d'une nouvelle structure de formation à quatre niveaux, doublée d'une structure de formation professionnelle et d'une structure de formation continue ;
- réforme des programmes, de la pédagogie et promotion de la langue malgache comme langue d'enseignement ;
- réforme du système de formation des enseignants.

2 - Les moyens financiers : 5.730 millions FMG (particip. Etat)
1.420 " " (" Fokonolona)

1975 - Enseignement Primaire - 49,3 % du budget

L'élan révolutionnaire préconisé par le B.M. n'a pour but primordial que "l'indépendance, la récupération des richesses nationales, le recouvrement des attributs de la souveraineté, le développement économique autonome, etc ... (qui ne peuvent) avoir un sens que pour autant que (les Malgaches affirment leur) personnalité et (leur) culture (...) dont la langue et l'histoire sont les composantes essentielles" (1) d'où l'importance donnée à l'enseignement et à l'éducation dans "l'oeuvre d'édification nationale" (2). Non seulement les élèves et les étudiants doivent avoir une formation de "techniciens valables dans tous les domaines" (3) mais ils "doivent se considérer comme des serviteurs du peuple, en apprentissage, qui, une fois leurs études terminées, acceptent de s'intégrer à nouveau dans la Communauté dont ils sont issus et de transformer celle-ci de l'intérieur"(4). Pour réaliser le socialis-

(1), (2), (3) - B.M., p. 78.

(4) - Ibid., p. 79.

me (moderne) à Madagascar, la politique de l'enseignement repose sur trois principes essentiels : "la démocratisation, la décentralisation qui est un aspect fondamental de la démocratisation, et la malgachisation" (1). La démocratisation est le garant de l'égalité des chances, de la possibilité pour chacun d'avoir accès au savoir, à l'instruction et à la formation professionnelle; la décentralisation concerne la répartition équitable des établissements scolaires dans toute l'Ile; la malgachisation signifie l'harmonisation du contenu et des méthodes de l'enseignement avec "les impératifs de la Révolution, c'est-à-dire l'édification d'un Etat socialiste et véritablement malgache" (2). En ce qui concerne la langue d'enseignement, jusqu'à l'acquisition d'un "malgache commun", il sera autorisé d'employer cumulativement "le malgache officiel, le malgache dans ses variantes régionales, et le français" (3). La langue française n'est en tout cas pas rejetée dans le domaine de l'enseignement mais la primauté doit être donnée à la langue nationale et un effort est fait dans ce sens par "la codification, la modernisation et l'enrichissement du malgache, avec l'apport de tous les dialectes, pour en faire un instrument efficace de développement de l'homme malgache et de maîtrise de toutes les disciplines techniques et scientifiques" (4).

La démocratisation de l'enseignement primaire s'est traduite par l'unification de 4 types d'enseignements (5) :

- l'EPC (cycle de 4 ans, programme 3180-AC du 28/9/66)
- l'EPP (cycle de 6 ans, examen d'entrée au CM, programme de Mai 1955, repris en 1960) ;
- l'EPP-conventionnée (cycle de 5 ans, programme métropolitain)
- les écoles annexes des Lycées et Collèges (cycle de 6 ans, programme synthétisé de Mai 1955 et du métropolitain.

(1) - B.M., p. 80.

(2) - Ibid., p. 83.

(3) - Ibid., p. 84.

(4) - Ibid., p. 85.

(5) - RABOTOSON (P.de P.), La mise en oeuvre d'une éducation nationale, p. 11.

La durée d'études de l'école unique a été ramenée de 6 à 5 ans avec deux cycles. Le premier cycle dure 3 ans et le second deux. Il n'y a pas de concours pour passer d'un cycle à l'autre. Le changement de classe se fait par contrôle continu. Le premier cycle est surtout axé sur l'alphabétisation fonctionnelle de l'enfant tandis que le second le prépare aux examens d'entrée en sixième qui existe toujours faute de locaux suffisants pour admettre tous les élèves. Les anciennes appellations des différents niveaux (Cours Préparatoires, Cours Elémentaires, Cours Moyen) ne sont plus utilisées. Elles sont remplacées tout simplement par Première Année, Deuxième Année, etc ... jusqu'à la Cinquième Année. Selon les cas, chaque Année peut être prise en charge par un instituteur mais dans les endroits où il manque d'enseignants, deux maîtres peuvent suffir, le premier s'occupant du premier cycle et le deuxième du second, mais chaque école doit avoir au moins deux maîtres. Il n'y a pas de rupture entre le programme du premier et du second cycle, aussi une collaboration très étroite est exigée de la part des enseignants pour bien suivre le rythme des élèves.

3) Contenu du programme : thèmes et centres
d'intérêts

Le programme de l'éducation de base a été fixé par l'Arrêté n° 0389-EN du 20 Février 1976. Il a été mis en application à la rentrée d'Octobre de la même année. Quand on fait une analyse sommaire du contenu de la circulaire n° 76/990/MEN/COM du 16 Janvier 1976 qui l'accompagnait, on n'est pas surpris de constater une tendance marquée vers le socialisme et l'école socialiste, compte tenue de la fréquence des expressions utilisées en défaveur du capitalisme, de la société capitaliste, de l'école capitaliste, de la production, de l'économie et de l'intérêt capitalistes qui sont répétées environ 57 fois, et en fonction des expressions utilisées en faveur de l'idéologie et de la pédagogie socialistes que l'on ren-

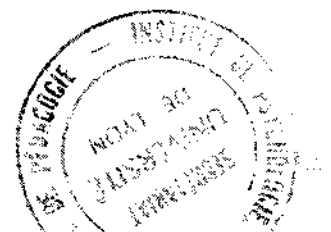
contre 81 fois, dans le texte. Il n'est pas besoin de faire un calcul pour s'apercevoir que le texte de la circulaire est entièrement pro-socialiste. Il explique justement que l'origine de l'éducation de base socialiste vient de l'analyse de la place de l'école dans la société capitaliste. Elle est un instrument entre les mains d'une "minorité exploitatrice" qui la manipule à ses profits. Dans la société socialiste par contre, l'école est au service de la masse populaire qui est propriétaire des moyens de production. Elle protège un idéal de liberté et d'égalité. Elle comporte une éducation idéologique qui amène enseignants et enseignés à participer aux changements d'attitudes, à la production et à la formation au socialisme. Tels sont les propos qui devaient présider à la compréhension et à l'interprétation du programme scolaire.

Pour la première fois, dans l'histoire de l'école primaire, un programme scolaire est entièrement rédigé en malgache, avec à côté une traduction en français pour les instituteurs qui ne sont pas habitués à utiliser la langue nationale. En consultant les taux horaires et l'emploi du temps, on s'aperçoit que le volume est de 27h 30 par semaine et par classe, contre 30 heures dans le programme de l'EPC. Toutes les matières sont enseignées en langue malgache sauf le Français, contrairement à celui de l'EPP en 1960. L'enseignement de la langue malgache est désormais plus abondant : 7h au niveau du second cycle (4^e et 5^e année) contre 5h seulement pour le Français. De nouvelles disciplines ont apparu avec le fusionnement de l'Histoire, de la Géographie et de l'Instruction Civique et Morale en une seule matière : le "Fiaraha-Monina" (1), en remplacement de l'Etude du Milieu (EPC) qui devient une méthode pédagogique.

Cette nouvelle matière est proposée pour étudier les nouvelles méthodes de travail dans une société en évolution, l'a-

(1)- Il est très difficile de traduire le mot en français, la notion étant nouvelle et n'ayant pas d'équivalent précis. Il peut vouloir dire "échange social" ou tout simplement le "social" ou "contexte sociologique".

mour de la patrie, amour de la recherche et de l'expérimentation dans le but d'améliorer la société, la préparation idéologique pour une société socialiste. Ses principaux thèmes concernent la famille, la maison, le village, l'école, le Fokontany, la province et la Nation. Le "fanazarana Hiteny" (Elocution) du programme de l'EPC a été maintenu et généralisé. Ses thèmes qui tournent autour de l'évolution familiale, de l'évolution sociale et du développement économique, sont distribués en 60 leçons par an. Toutes les autres matières devraient s'inspirer des thèmes précédemment cités avec toujours plus d'approfondissement vers les classes supérieures. Le programme de calcul n'a pas fait l'objet d'un grand changement puisque l'on considère qu'il est universel, on est revenu au calcul traditionnel. On conseille cependant que les exercices doivent prendre exemple dans la vie quotidienne de l'enfant malgache, au lieu de chercher des exercices d'origine française sous prétexte d'ouverture vers l'extérieur. Pour les "Connaissances Usuelles" (ex-Sciences d'Observation), les nouvelles instructions trouvent l'enseignement antérieur de cette matière trop théorique : "on apprenait pour "connaître" et non pour utiliser ses connaissances dans la vie pratique" (traduction). La théorie n'est pas radicalement écartée mais elle doit être accompagnée d'une application pratique, d'où le choix des thèmes suivants : l'être humain, son milieu et son environnement. Le "Fanabeazana Hampiasa-tànana sy Famokarana" (Éducation Manuelle et Production) a pour objectif d'habituer les enfants à se servir de leurs mains et de les initier à se fabriquer de petits outils dont ils peuvent avoir besoin plus tard. Son enseignement ne peut réussir sans la collaboration des parents et de la collectivité, entre instituteurs, et des techniciens locaux. Pour les deux premières petites classes, on se contente de l'éducation de leurs sens par les exercices sensori-moteurs à la montessorienne ou à la Freinet. A partir de la troisième année, on aborde les petites tâches à la maison (décoration, peinture, réparation de la maison, le WC, etc ...) Comme production, on fait fabriquer des objets d'art provenant des matériaux locaux : tissage, couture, modelage,



etc ... en classe et sur terrain, en dehors de l'école, attendant les travaux des champs, la préparation du fumier, l'arrosage, le désherbage, etc ... On leur apprend aussi d'autres techniques agricoles : greffes, taille des plantes, etc ... Le "Zavakanto" (Chant et Danse) n'est pas délaissé.

Toute la conception du programme reposait sur des problèmes spécifiquement malgaches : manque de salles de classes entraînant l'augmentation de l'effectif par maître, manque de moyens financiers et de matériels pédagogiques modernes, impossibilité de l'Etat à subvenir aux petites dépenses scolaires, manque de manuels scolaires pour tous les élèves, etc ... Mais il fallait quand même un minimum de support pour mener à bien la tâche qui était confiée aux enseignants. Il était à la charge du BEP-OTEP de réaliser des livres et des fiches-modèles à l'usage des maîtres. Les FFAV (réunion d'animation pédagogique mensuel) des enseignants aideraient aussi à envisager et à résoudre tous les problèmes pédagogiques de chaque instituteur travaillant dans une zone bien déterminée.

La réussite du programme dépendait entièrement de la capacité de chaque maître à planifier, à rentabiliser, à matérialiser et à concrétiser son enseignement. Quelles méthodes fallait-il utiliser ?

4) Les Méthodes

Il n'était plus demandé aux instituteurs de faire une préparation détaillée de leurs leçons comme l'exigeaient les inspecteurs vazaha, mais il suffisait qu'ils soient bien au courant des sujets qu'ils allaient traiter. Pour leurs documentations, ils peuvent utiliser des anciens livres, mais comme ces livres ne traitent en général que des sujets européens, ils peuvent se tourner vers les parents ou les techniciens les plus proches. Par exemple, pour

le "Fanazarana hiteny" et pour le "Famokarana", il n'est point besoin de préparation.

L'enseignement du "Malagasy" et du "Français" exigeait l'utilisation de manuels de lecture mais le texte pouvait très bien être préparé au tableau. Pour une pédagogie de masse, le tableau est le matériel le plus utilisé, mais encore faut-il en avoir de bons et des morceaux de craie lisible.

Le "Fiaraha-Monina", le Calcul et les Connaissances Usuelles font appel à l'application de la méthode de "l'Etude du Milieu". Toute la documentation et tous les matériaux nécessaires sont dans la nature. Observer, ramasser, collectionner, fabriquer, inventer, enquêter et discuter sont les multiples activités que l'on demandait aux maîtres et aux élèves. En théorie, le désir de dispenser un enseignement concret, de partir du connu à l'inconnu, d'exercer les sens des enfants sont louables. En pratique, il n'est pas toujours facile, surtout dans les centres urbains où l'effectif par classe va de 80 à 100 élèves, de diriger des "classe-promenades". On retombe au départ aux mêmes difficultés qu'avec l'EPC et on en vient facilement à des classes de catéchisme où c'est l'instituteur qui explique et ce sont les élèves qui écoutent ou bien c'est lui qui dicte et les élèves écrivent dans l'espoir de pouvoir apprendre les leçons par coeur à la maison. Il existe des leçons qui réclament la pratique de l'Etude du Milieu, mais il y en a qui avec du matériel pédagogique approprié ou avec des images bien présentées peuvent être résolues sans déplacement massif. L'effort de l'Etat tendait, dès 1977, à résoudre ces problèmes de manuels et de matériels d'enseignement.

Inscrits à l'école dès l'âge de 5 ans, les élèves sont en général très jeunes. Ils arrivent en 5ème année, donc en fin d'éducation de base, à 10 ans s'ils n'ont pas redoublé de classe. A cet âge, il est difficile pour l'enfant d'appréhender le

véritable sens du "Famokarana" (Production). On oublie trop souvent leur nature d'enfant et il est facile de leur transposer des pensées d'adulte. "On oublie trop souvent que "l'égoïsme de l'adulte peut (...) se manifester par sa conviction que toute évolution mentale a pour terme inéluctable ses propres façons de sentir et de penser, celles de son milieu et de son époque" (1). Arrivés à l'âge adulte, les enfants n'auront qu'un lointain souvenir de leur éducation de base.

Pour l'exécution de ce programme, les méthodes pédagogiques étaient des plus larges mais aussi des plus contraignantes. Si elles ne demandaient pas de préparation écrite détaillée, elles réclamaient une préparation matérielle étudiée longtemps à l'avance. Elles requièrent de la part de l'enseignant une expérience confirmée. En attendant qu'ils arrivent à une phase de maîtrise de la méthode, des promotions d'enfants auront été sacrifiées.

(1)- WALLON (H.), L'évolution psychologique de l'enfant, p. 11.

CHAPITRE II

Pour une éducation de base fonctionnelle

A - La relation école-milieu

1) Rappel des problèmes posés par l'enseignement et le développement

"L'école traditionnelle s'était surtout attachée à développer la valeur individuelle ; l'école nouvelle doit avoir pour mission de développer la valeur sociale" (1).

Autant la scolarisation s'intéresse, grâce au développement de la psychologie, à l'enfant, autant elle pose un certain nombre de problèmes :

- a) au niveau de l'enfant : celui qui n'arrive pas à poursuivre ses études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est trop jeune en quittant l'école primaire pour prétendre trouver du travail ; ses connaissances trop générales et trop classiques ne lui permettent pas non plus d'aborder un emploi qui demande un minimum de qualification ; il ne peut être admis ni dans les entreprises privées ni dans l'administration générale sauf sous forme de manœuvre ou de personnel subalterne. Or, les entreprises ont des offres d'emploi très limitées et l'administration générale ne peut recruter tout le monde ; même si l'enfant de l'éducation de base veut travailler pour son compte personnel, il n'y est pas suffisamment préparé pour développer ses activités. La plupart du temps, il a recours aux méthodes traditionnelles de travail pour subvenir à ses besoins quand il se sent assez grand pour se "débrouiller" seul et quand il ne se laisse aller à la délinquance. Le chômage guette une grande partie des enfants terminant

(1)- MAJAULT (G.), L'Enseignement en France, p. 14.

leur éducation de base : "Dans maints pays d'Afrique, constate le Bureau International du Travail, nombre de jeunes terminent leur scolarité primaire, mais beaucoup d'entre eux ne poursuivent pas leurs études et ne parviennent pas à trouver d'emploi parce qu'ils possèdent en fait très peu ou pas de connaissances professionnelles" (1);

- b) au niveau de l'école : sans oublier que toute pédagogie s'intéresse d'abord à l'éducation des sens, de la vertu morale, à la formation du caractère et au développement de l'intelligence, l'enseignement est aussi un "processus de socialisation" (2) et est devenu aujourd'hui comme le "facteur premier de la croissance" (3) économique; les manifestations des délinquances juvéniles sont un signe d'une des carences de l'école, aussi "l'intégration des jeunes dans la société est un des principaux soucis des générations adultes" (4), d'où le besoin de leur offrir une formation professionnelle adéquate car selon la doctrine de Condillac dont Dewey était un adepte confirmé, "le développement psychique ne peut nullement être achevé en dehors de la vie sociale" (5) et "l'instruction c'est la socialisation des êtres appelés à nous succéder un jour; son but sera sans cesse de rendre aptes des générations nouvelles, par des techniques et des disciplines valables pour leur milieu et époque, à s'adapter aux conditions sociales qu'elles devront affronter plus tard" (6); dans les sociétés les plus anciennes, chez les "Spartiates, Romains, Chinois, (comme chez les) citoyens des Etats-Unis d'aujourd'hui ou de la vieille Europe, leur ambition pédagogique fut de tout temps de transmettre à leurs enfants un certain idéal de vie et de les armer de toutes les habiletés et connaissances nécessaires pour sa réalisation" (7); de plus en plus, l'école se doit d'élever l'enfant jusqu'au seuil de l'âge adulte puisqu'il est "l'être qui doit être amené à maturité, l'être superficiel auquel il faut donner de la profondeur et dont il faut élargir

(1)- UNESCO-BIE, Réformes et Innovations Educatives en Afrique, p.2.
 (2),(3)- HUGON (Ph.), Economie et Education à Madagascar, p. 3.
 (4)- CHANDON-MOET (B.), Vohimasina Village Malgache, p. 101.
 (5),(6),(7)- MEDICI (A.), L'Education Nouvelle, pp. 14 et 18.

l'étroite expérience" (1), tout en gardant dans l'esprit que "l'idéal, ce n'est pas que l'enfant accumule des connaissances, mais développe ses capacités" (2); de plus en plus, il faut créer une école qui "prépare à la vie" (Freinet) ou une "école pour la vie, par la vie" (Decroly) ou enfin une ne négligeant pas "l'aspect utilitaire de l'éducation" (3); or, donner un "statut adulte" (4) à l'enfant, c'est le faire entrer dans le monde du travail; par conséquent, l'école doit préparer au métier si on veut avoir l'agent de développement dont on a tant besoin ;

- c) au niveau de la nation : un Etat qui veut se développer pense avant tout à l'éducation de ses citoyens : "l'éducabilité des enfants de l'an 2000 dépend très largement du milieu éduco-gène de leurs parents entrant à l'école en l'an 1970" (5); le niveau de développement socio-culturel et économique d'un pays est subordonné au niveau d'instruction de l'ensemble de la population et souvent, dans les pays sous-développés "le milieu familial exerce un frein important au développement des aptitudes intellectuelles; l'école à elle seule est impuissante pour modifier cet état sauf dans la mesure où elle commence par éduquer les adultes" (6); comme l'éducation de base se borne avant tout d'alphabétiser la plus grande masse d'enfants possible, il est pour le moment fort compréhensible que "l'appareil éducatif ne forme pas toujours la main-d'oeuvre nécessaire au développement" (7); la relation école-milieu est nécessaire non seulement aux projets de développement de l'Etat mais aussi pour le besoin personnel de l'enfant qui a droit à sa place dans la vie active de la société et en fonction du niveau d'évolution de celle-ci : "l'école (...) c'est le besoin d'une qualification capable de répondre au progrès technique" (8).

L'Education de Base dont l'effort principal se trouve

-
- (1),(2)- DEWEY (J.), L'école et l'enfant, pp. 95 et 96.
 (3) - MARITAIN cité par ULMANN (J.), op. cit., p. 46.
 (4) - CRYSDALE (S.), dans MIALARET et coll., op. cit., p. 215.
 (5) - HUGO (Ph.), op. cit., p. 4.
 (6) - id., Economie et Education à Madagascar, op. cit., p. 26.
 (7) - id., "L'Enseignement, Enjeu de la compétition sociale à Madagascar", Lumière, n° 1958, 16 Décembre 1973, pp. 5-6.
 (8) - SNYDERS (G.), Ecole, classe et luttes de classe, p. 95.

dans l'alphabétisation et dans la préparation de l'enfant à l'accès dans l'enseignement secondaire général finit par négliger le projet initial qui était de faciliter l'intégration de l'enfant dans les activités de développement économique.

2) Elargir l'Education de Base

L'idéal serait de pouvoir créer une école dans chaque branche de métier du secteur privé ou de l'administration. Dans la mesure où il manque de financement suffisant pour organiser ces types d'établissement, il ne serait pas trop engageant d'approfondir et d'élargir l'Education de Base.

Si l'on tient compte de la moyenne d'âge des enfants qui sont en fin de cycle scolaire (T5) et que nous l'estimons empiriquement à 13 ans, puisque la scolarité obligatoire qui dure cinq ans accepte une limite d'âge allant de 5 à 16 ans, il leur faut en moyenne 5 ans pour arriver au seuil de l'âge adulte (1). Pendant ce laps de temps où ils traversent la période difficile de l'adolescence, les jeunes sont livrés à eux-mêmes et le système scolaire crée ainsi des désœuvrés qui grossissent les rangs des délinquants et des chômeurs. Pour éviter une situation qui risque de nuire à l'équilibre de la société et au plan de développement, il conviendrait de reprendre ces jeunes pour leur offrir la possibilité de continuer leur scolarité et pour mieux les préparer à affronter les multiples péripéties de la vie. Même dans les pays occidentaux, "le Conseil de l'Europe a défini le Droit à l'éducation contenant 4 éléments dont "une formation professionnelle initiale" en plus de l'enseignement général de base" (2).

L'Education de Base devrait donc être prolongée de quelques années, le temps d'occuper les adolescents jusqu'à 18 ans. Cette

(1)- 18 ans : âge du droit de vote et de la majorité judiciaire à Madagascar.

(2)- CAPELLE (J.), Education et Politique, p. 21.

prolongation serait parallèle au CEG actuel qui a un but précis, celui de la préparation des enfants qui y sont admis vers les classes de seconde et l'enseignement supérieur. Elle n'intéresse que les jeunes qui ont échoué à l'entrée en sixième. Les élèves qui ont quitté le CEG ou le Lycée peuvent aussi y trouver leur fortune. S'il est question de continuation de l'éducation de base, c'est qu'il n'est pas exigé pour y avoir accès aucun examen ou concours et aucun diplôme ; elle est la suite normale de la formation reçue à l'école primaire. Si on accepte une durée de quatre ans à cette rallonge, la durée de l'éducation de base serait de 9 ans comme la scolarité obligatoire l'est en Tchécoslovaquie (1) et aux USA (2).

L'implantation de ces écoles serait dans chaque Firaisampokontany (3) et partout où le besoin se ferait sentir et où les Fokonolona seraient en mesure de les fabriquer. Il est vrai que déjà les Fokonolona ont du mal à construire des CEG; peut-être parce qu'ils trouvent que ces écoles ne promettent aux jeunes qu'un enseignement général qui ne peut pas les servir utilement. Aux classes supérieures d'éducation de base, le FAMOKARANA aurait son sens complet. Elles peuvent aussi recevoir des adultes qui veulent approfondir leurs connaissances.

Les cours qui seraient essentiellement d'ordre pratique ne trouveraient leur véritable expression que par leur attache au milieu socio-économique.

3) L'ouverture au milieu

L'éducation de base de 1976 insiste sur la relation étroite de l'école au milieu. La pratique de l'Etude du Milieu exige de se

(1)- S.P.N. (Prague), Trente ans de l'école socialiste en République Socialiste Tchécoslovaque, p. 16.

(2)- POIGNANT (R.), op. cit., p. 47.

(3)- Groupements de Fokontany (équivalent de arrondissement).

rapporter aussi souvent que possible au milieu social et naturel en vue de trouver le moyen d'améliorer les institutions traditionnelles et l'environnement. Le contact entre l'école et les villageois devrait être permanent. Les activités éducatives sont généralement basées sur des observations et des enquêtes au niveau du village. L'école devrait aussi garder le contact avec les techniciens locaux qui aideraient les maîtres et les élèves à résoudre les problèmes posés par l'accomplissement de leurs travaux pratiques.

L'école est donc ouverte au milieu et doit s'y intégrer. Cette ouverture se traduit par la participation des parents aux activités scolaires. Ils peuvent être invités à venir donner des exposés en classe. Les classes supérieures que nous souhaitons instituer appliqueraient à leur profit ces dispositions. Pour savoir si le milieu social et scolaire malgache se prête bien à toute méthode de recherche pédagogique, nous avons voulu tester les réactions. Au niveau des autorités éducatives, nous avons cru comprendre que toute approche du milieu scolaire et villageois serait possible à condition qu'elle n'ait pas tendance à bouleverser la discipline et la stabilité sociale, c'est-à-dire ne pas provoquer de mécontentement et ne pas choquer les esprits. L'école est officiellement interdite à toute intrusion étrangère. L'accès y est soumis à une autorisation préalable du directeur d'école ou des autorités pédagogiques compétentes. Celles-ci restent ouvertes à toute tentative qui viserait à l'amélioration du système pédagogique sans pour autant mettre en cause sa base idéologique. Nous avons eu l'autorisation nécessaire. Avec ce laisser-passer, toutes les écoles de la région concernée (1) nous étaient ouvertes pour l'étude.

Notre sondage concernait quatre catégories de populations différentes liées par l'école : les élèves de T5 (niveau Cours Moyen), les élèves de T9 (Troisième), les instituteurs de T5 et les parents d'élèves de T5.

(1)- Tuléar I et Tuléar II.

Au niveau des élèves de T5, nous avons voulu connaître leur moyenne d'âge, comment ils perçoivent leur âge "adulte", s'ils désirent avoir une formation professionnelle et quel genre de professions, quelle serait la durée de formation et la langue d'enseignement préférées, s'ils pensent pouvoir trouver un emploi tout de suite après l'éducation de base, jusqu'à quel niveau d'étude ils aimeraient quitter l'école, l'origine professionnelle et géographique des parents. Ces questions nous permettent de vérifier si les élèves à cet âge pensent déjà à leur avenir et quel avenir, s'ils sont attirés plus par les études que par l'appel de la vie quotidienne, s'ils ont des idées quant à la conception de leur scolarité et surtout s'ils sont aptes à répondre correctement à des questionnaires. Cette dernière analyse concerne aussi les autres populations.

Au niveau de T9, les questions qui nous préoccupaient étaient de savoir quel métier ils pensaient faire ou à quelle profession ils pouvaient penser après la classe de Troisième avec ou sans BEPC, s'ils désiraient avoir une formation spéciale avant d'aborder ce métier ou cette profession souhaitée, la durée de formation et la langue d'enseignement, s'ils désiraient continuer leurs études, jusqu'à quel niveau, pour avoir quelle profession, désirent-ils avoir une formation pour cette profession rêvée, quel est leur âge et quelles sont les activités des parents. Toutes ces questions servent à répondre à une seule : sont-ils satisfaits de leur scolarité ou veulent-ils plus de qualification ?

Aux enseignants, il a été demandé pendant combien d'années ou jusqu'à quel niveau scolaire, les enfants devraient encore continuer leurs études, à partir de quel âge ils considèrent les enfants comme majeurs et aptes à travailler, si les connaissances qu'ils leur dispensent en classe sont assez suffisantes pour leur futur métier et quel genre de métier peuvent-ils faire à partir de ce qu'ils ont appris à l'école, est-il besoin qu'on leur organise une formation professionnelle à ce sujet, à quel type de métier pensent-ils qu'on puisse préparer les enfants, quelles en seraient la durée et la langue

d'enseignement, quel est leur niveau salarial et intellectuel. Ici aussi, il s'agit de leur demander s'ils trouvent l'éducation de base apte à préparer le futur citoyen-travailleur, agent de développement. Comme ils sont les mieux placés pour connaître le niveau global des élèves, leurs réponses nous paraissaient nécessaires pour avoir une idée sur la confiance qu'ils mettent à l'école primaire.

Pour les parents, la question sur la majorité des enfants ne leur était pas épargnée, de même que le besoin de formation professionnelle, le genre de travail auquel ils destinent leurs enfants, la durée et la langue d'enseignement, leur métier actuel, la formation qu'il a eu pour pouvoir le faire, le besoin de stage ou d'autre formation complémentaire et pour quel projet. Par recoupement des réponses, on peut déduire s'ils sont satisfaits ou non de leur situation et du sort de leurs enfants.

Chaque questionnaire comportait dix questions en fin desquelles une place était réservée à l'expression de leurs vœux auxquels ils étaient libres de répondre ou pas. Il a été distribué 110 questionnaires par groupe, 55 en zone urbaine et 55 autres en zone rurale, pour avoir une vue beaucoup plus large de la situation. En réalité, comme Madagascar compte 85 % de paysans et le reste de fonctionnaires, la répartition des questionnaires devait se faire dans les mêmes proportions, mais nous avons craint qu'à la campagne, ils n'étaient pas intéressés à répondre. Cette appréhension est due à une démarche préliminaire que nous avons effectuée auprès de quelques parents d'élèves à la campagne et en ville pour discuter des problèmes de l'enseignement, mais en notre présence ils présentaient des signes évasifs et on n'arrivait pas à bout des questions et des réponses. Ils ne voulaient pas livrer leur pensées à un inconnu, même si l'abord était amical. Quelques uns étaient ouverts mais ils avaient tendance à vous parler de leurs propres problèmes plutôt que de ce qui vous intéresse. Pratiquer la méthode de l'entretien rapide s'avérant inefficace, nous avons décidé d'envoyer quelques questionnaires anonymes à une dizaine d'enseignants, une dizaine d'élèves de T5, une dizaine aux T9 et une autre

dizaine à des parents, pour s'assurer s'ils acceptaient de répondre par écrit et pour tester les questions elles-mêmes. Le résultat était positif. Nous avons donc choisi cette voie pour connaître leurs aspirations. Malgré cette démarche, tous les questionnaires n'étaient pas revenus à temps. Il a fallu en envoyer d'autres dans d'autres zones, pour avoir un nombre de réponses approchant de la centaine dans chaque groupe.

Quelles ont été les difficultés rencontrées lors de l'envoi des questionnaires et surtout lors du retour des réponses ?

4) Les limites de l'ouverture

Le peuple malgache, surtout celui de la campagne, semble être encore traumatisé par les diverses répressions qu'il a subi. Il ne leur est pas facile de livrer à quiconque leur véritable pensée et encore moins ce qu'ils pensent des affaires administratives et surtout de décliner leur identité. Ils préfèrent se taire plutôt que de revendiquer leurs droits habitués à ne pas en avoir et ne les connaissant pas. L'éducation de leurs enfants leur est chère mais ne se sentant pas concernés par la partie officielle, ils la subissent. Les autorités ne leur demandent pas leur avis quand elles veulent décider de ce qui les concerne ou de ce qui concerne les enfants. La réception du questionnaire leur paraît si inhabituelle qu'elle ne peut s'empêcher de susciter certaine réticence. Même au niveau de certains enseignants et de quelques directeurs d'écoles, nous avons noté une telle attitude que l'on peut interpréter comme un refus de collaborer, mais en fait par méfiance et par fuite de responsabilité, ou tout simplement parce qu'ils ne sont pas encore aptes à comprendre combien il est important pour eux de prendre une part active à l'édification d'une société plus évoluée.

La plupart ont répondu aux questionnaires mais avec beaucoup de retard. Envoyés depuis le mois de Mars, ils n'ont pu être collectés en totalité que vers le mois de Juin. Il a fallu les réclamer

plusieurs fois, et peut-être que s'ils ont répondu, c'est par respect de la hiérarchie. Mais l'anonymat les a rassuré et les a encouragés à répondre sans risque de poursuite au cas où leur réponse ne plairait pas à une autorité quelconque. Il ne faut pas négliger non plus le problème des moyens de transport et du mauvais état des routes. Nous avons jugé prudent de se limiter aux régions les plus proches et les plus accessibles. Comme on ne pouvait pas confier les questionnaires par la voie postale, il fallait attendre que des agents de tournée de la Direction Provinciale de l'Éducation de Base se déplace pour les déposer dans les écoles et pour les rechercher. Ayant pris connaissance de ces dispositions, il a été plus sûr de distribuer la moitié des questionnaires en ville et l'autre moitié en brousse car si des difficultés surgissaient, ils seraient irrécupérables. Le problème de transport ne se posait pas en ville, mais quelques instituteurs avaient refusé de répondre jugeant inutile toute démarche visant l'amélioration du système scolaire. Il a fallu utiliser des contacts personnels pour pouvoir faire remplir certaines fiches. Il n'est pas étonnant que ces instituteurs réagissent de cette manière parce qu'ils ont été habitués à recevoir des techniques pédagogiques plutôt que d'être intégrés dans de véritables recherches dont ils puissent être les acteurs. Heureusement, ils n'étaient pas tous aussi fermés.

La région de Tuléar dans laquelle nous avons fait passer les questionnaires est donc ouverte à la recherche éducative. Il est possible de prendre les contacts nécessaires à condition que les objectifs soient bien expliqués et à condition qu'ils n'entraînent aucun préjudice à ceux qui y répondent et à ceux qui y collaborent. Sur 440 questionnaires distribués, il a été retourné 360 dont 96 des T5, 100 des T9, 71 des instituteurs et 93 des parents d'élèves. Le nombre de questionnaires collectés représente 90 % des questionnaires envoyés. Par conséquent le milieu est favorable mais il faut toujours distribuer plus de questionnaires qu'il n'en faut. Il faut aussi jouer de patience et de beaucoup de souplesse car la plupart du temps, ils ne sont pas encore en mesure de comprendre réellement la portée d'une recherche.

L'envie de dire ce que l'on pense l'emporte souvent contre la méfiance et la peur. Aussi, presque 98 % des questions ont été répondues. On sentait dans l'abondance des mots utilisés dans les réponses l'intérêt avec lequel les enfants et les parents portaient à chaque idée. Qu'ont-ils répondu ? Que désiraient-ils ?

B - La relation école-travail

La Deuxième Conférence Internationale sur l'Éducation en Afrique, organisée à Brazzaville du 25 au 30 Novembre 1978, et la 38ème session de la Conférence Internationale de l'Éducation à Genève en Novembre 1981 ont souligné l'importance de l'intégration du travail productif dans les programmes des écoles. Chez Maritain (1882-1973) qui ne veut pas dédaigner "l'aspect utilitaire de l'éducation, selon qu'elle met l'enfant en état d'exercer plus tard un métier" (1), comme chez Marx (1818-1883) pour qui "l'éducation polytechnique (...) fait connaître les bases scientifiques générales de tout processus de production et, en même temps, initie les enfants et les jeunes gens à l'utilisation et maniement des outils de base propres à chaque métier" (2), comme chez Kroupskaïa (1869-1939) qui prône "l'éducation polytechnique" primaire pour développer les "forces créatrices des enfants" et de "individualité de chaque enfant" (3), ou chez Makarenko (1888-1939) qui "veut insérer l'homme dans une "véritable production", sans "superstructure pédagogique" (4), de même que dans les Finalités de l'Éducation Française qui veulent "assurer à chaque jeune une véritable autonomie (...) (en le mettant) en possession de compétences particulières qui, tout en les valorisant à ses propres yeux, lui permettront de participer activement à la vie économique du pays" (5), le souci reste le même : lier l'école à la vie active.

(1), (2) - ULMANN (J.), op.cit., pp. 46 et 52.

(3) - DIETRICH (T.), op. cit., p. 228.

(4) - id. ibid., p. 238.

(5) - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (France), La réforme du système éducatif, p. 8.

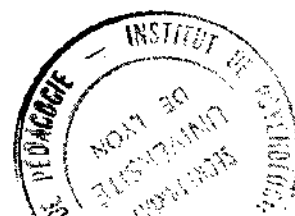
Ni les parents d'élèves, ni les instituteurs, ni les élèves de Troisième, ni les enfants de T5 interrogés ne connaissent l'existence de ces conférences, ni les idées de Marx et de ses disciples, ni de la réforme éducative en France, et pourtant leurs réponses sont surprenantes. Quelles sont leurs aspirations ?

1) La soif d'apprendre

A la question de savoir si les élèves de T9 (3ème) préfèrent s'arrêter à leur niveau ou continuer leurs études, 95 % ont manifesté le désir de parvenir dans les classes supérieures. Les acquisitions au niveau de T5 (CM) sont-elles suffisantes pour leur permettre de travailler ? Les Parents (88,17 %) et les Instituteurs (71,83 %) disent NON. La question n'était pas posée aux élèves de T5 supposant qu'à leur âge ils ne sont pas encore en mesure d'évaluer leurs propres connaissances. Mais ils aimeraient cependant continuer leurs études jusqu'à l'Université (46,87 %), ou au Bac (31,25 %), à la rigueur jusqu'en 3ème (11,45 %). Les élèves de T9 pensent pouvoir pousser jusqu'au Bac (51 %), et à l'Université (35 %). Les Instituteurs estiment que les élèves de T5 devraient atteindre le T9 (57,74 %) ou la Classe Terminale (12,67 %) avant de quitter l'école (1).

Quand on leur demande ce qu'ils peuvent faire avec leurs connaissances actuelles, les élèves de T5 entrevoient qu'ils deviendront des agriculteurs (33,33 %) ou des travailleurs manuels tels que menuisiers, maçons, etc ... (26,04 %) ou encore enseignants (11,45 %), mais ici ils font peut-être allusion aux catéchistes, ou aux anciens maîtres du premier cycle, ou ils estiment mal le niveau intellectuel d'un enseignant. Les élèves de T9 se verseraient vers le métier d'enseignant (43 %), d'autres vers des fonctions médicales (28 %) ou paramédicales, très peu pensent au travail manuel (9 %) et à l'agriculture (4 %).

(1)- Le comptage des réponses est donné en annexe.



Les instituteurs estiment que le niveau des élèves de T5 ne peuvent que leur permettre d'être des travailleurs manuels (technique : 26,76 %, agricole : 26,76 %; total : 53,15 %) ou des employés de bureau (32,39%).

Ces premières informations nous permettent de constater que la présence d'une institution scolaire a un impact certain sur la société selon l'image qu'elle veut donner. Avant l'Indépendance, tous les élèves voulaient franchir la porte de l'Ecole Régionale, aujourd'hui, le BAC et l'Université attirent. Il y a donc une évolution de mentalité chez les jeunes : une soif d'apprendre. Mais, le système sélectif dû au manque de salles de classe et qui persiste encore dans le Secondaire freine l'élan des jeunes qui visent plus loin. L'enfant qui "est échoué" n'est pas forcément bête. C'est peut-être un génie qu'on étouffe. Une nation en développement a besoin de tous ses cerveaux. Son épanouissement dépend de l'éclosion de toutes les capacités intellectuelles disponibles. Il ne faut donc pas se contenter d'organiser un système élitiste sous prétexte que les études supérieures ne sont pas à la portée de tout le monde ou dans le but exclusif de donner à l'enseignement une apparence de qualité, mais de laisser sortir de l'ombre toutes ces énergies cachées qui ne demandent qu'à s'éclater à la lumière. Il ne faut pas oublier cette belle phrase de Maria de MONTESSORI (1870-1952) concernant le développement de l'enfant : "(...) une âme emprisonnée, obscure, qui cherche à venir à la lumière, à naître, à croître, et qui va, peu à peu, animer la chair inerte, l'appelant avec le cri de la volonté, se présentant à la lumière de la conscience avec l'effort d'un être qui vient au monde. Et dans l'ambiance nouvelle un autre être est là (l'adulte), au pouvoir énorme, gigantesque, qui l'attend, l'empoigne et l'étrangle (...)" (1) et celle de DEWEY (1859-1952) disant : "L'Education, entendue comme un processus de développement et de maturation, doit se dérouler continuellement au niveau du présent" (2).

Si les élèves de T5 et leurs instituteurs pensent au

(1)- Citée par ULMANN (J.), op. cit., p. 29.

(2)- Ibid., p. 32.

travail manuel et aux petits emplois de bureau, ce qu'ils n'ont pas un plus grand choix vu l'étroitesse de ce qu'ils ont appris à l'école. Ils s'aperçoivent sans doute que ce sont les seuls métiers qui apparemment ne demandent pas de qualification spéciale. Le choix des enfants peut être aussi influencé par la profession des parents puisqu'ils déclarent être fils de cultivateurs à 53,12 %, et les parents interrogés le sont à 43,01 % ou à 54,82 % si on y ajoute la liste de travailleurs manuels. La limite de l'interaction entre l'école et les parents fait que l'horizon des enfants n'est pas vaste. Dans ces conditions, pour pouvoir les intéresser à d'autres branches d'activités, le programme scolaire doit être plus élargi. Or, il n'est pas possible que l'éducation de base de 5 ans revête un caractère professionnel, ne serait-ce qu'à cause de la moyenne d'âge des enfants encore jeunes et à cause de la lourdeur qu'une telle entreprise créerait à l'école. Il est par conséquent nécessaire de la prolonger.

2) Le besoin de formation professionnelle

A l'unanimité générale, plus de 97 % des 350 personnes interrogées éprouvent le besoin d'une formation professionnelle. Pour les enfants de T5 (97,91 %), les instituteurs (97,18 %) et les Parents (97,84 %) elle serait organisée dès la fin de l'éducation de base de 5 ans. Les élèves de T9 (97 %) aimeraient en faire après leur niveau. La formation souhaitée serait dans la majorité des cas sur le travail manuel (technique et agricole). La préférence des parents concerne la technique (37,63 %) contre (12,90 %) pour l'agriculture. Les instituteurs conseilleraient plutôt l'agriculture (38,02 %) contre (36,61 %) pour la technique. Les élèves de T5 sont partisans de la technique (31,25 %) contre (6,25 %) pour l'agriculture. Les T9 répugnent encore ces métiers. Ils s'orienteraient plutôt vers les carrières enseignantes (37 %) et médicales ou paramédicales (30 %). Une certaine proportion des enfants de T5 pensent aussi à ces fonctions : enseignant (32,29 %), médicales (15,62 %) et bureau (11,45 %). On peut noter que 9 % des T9

veulent devenir militaires et 6 % ingénieurs. Ces proportions ne sont pas négligeables mais si on met ensemble le travail manuel technique et agricole, le taux dépasse celui des autres catégories professionnelles. La tendance pour l'agriculture est plus marquée en zone rurale qu'en zone urbaine tandis que les habitants de celle-ci souhaitent embrasser la carrière enseignante, médicale/paramédicale ou le travail manuel technique. Une étude faite en 1974 sur les aspirations des élèves de 3ème de Tananarive ont ressorti les mêmes remarques : 33,2 % s'intéressent à l'enseignement, 24,5 % à la médecine, 13 % à la technique et 10,3 % à l'agriculture (1). Le commerce intéresse très peu d'enfants (4,9 %), alors que l'échange commercial est très intéressant dans le développement des activités économiques.

Sauf les élèves de Troisième qui, vu leur niveau scolaire moyen, vise des fonctions "intellectuelles", la tendance générale la plus marquée s'oriente vers la technicité et l'agriculture. Contrairement à ce qu'on pourrait s'attendre, très peu choisissent les emplois de bureau. Tout le monde n'a donc plus envie d'être fonctionnaire bureaucrate. Or, sauf les quelques ateliers scolaires et les quelques Lycées techniques (ex-Centres d'Apprentissage) laissées par la colonisation, ces domaines qui sont justement les plus essentiels au développement économiques sont les plus négligés au profit de l'enseignement général (2). Le "Famokarana" (Activités productives) du programme de l'Éducation de Base initie sans doute les élèves à ces travaux mais il y a loin de l'initiation à l'acquisition d'une technique. On dit souvent que les pays en voie de développement manquent de cadres, on n'en disconvient pas, mais ils ont surtout besoin de techniciens valables. Dire que le système scolaire doit en premier lieu satisfaire ce besoin en cadres équivaudrait à dire que le système scolaire ne répond qu'à des objectifs définis par l'État pour ses propres soucis. Dans

(1)- HYGON (Ph.), "L'Enseignement à Madagascar", Revue du Tiers Monde, n° 59-60, p. 504.

(2)- Le système hérité de la colonisation n'a pas connu de changement notable. (cf. OLIVIER (M.), Six ans de politique sociale à Madagascar, p. 206).

ce cas, ceux de l'enfant sont oubliés. Ils ont envie de vivre convenablement et de travailler d'une manière humaine. S'ils n'ont pas de formation et d'encadrement efficaces, ils sont obligés de vivre et de travailler à la manière traditionnelle qui caractérise le sous-développement. Quand on demande aux parents quels métiers ils auraient aimé faire, 25,80 % choisissent le travail manuel technique, 19,25 % l'enseignement, 9,60 % le travail agricole, 7,52 % les activités médicales et 4,30 % le bureau. Par le choix du travail manuel technique, nous croyons comprendre que les personnes interrogées souhaitent travailler par eux-mêmes pour leur propre compte, c'est-à-dire un travail indépendant comme l'est celui du charpentier, du menuisier, du mécanicien, du tailleur, du tisserand, du cultivateur souvent cités. Le métier d'ingénieur a aussi été quelquefois cité. Ces aspirations dénotent le besoin de qualification professionnelle.

Comme il était dit que l'école doit servir la vie, la relation entre l'école et le travail est de plus en plus réclamée. Il n'est pas toujours facile de satisfaire ce besoin compte tenu des difficultés de financement et de leur réalisation. Cet argument a souvent motivé aussi que l'avènement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle ait toujours été reculé. La technique n'évolue pas justement parce que la formation la concernant est sclérosée par le manque d'initiative. Tout effort dans ce sens a toujours été bloqué par l'idée que le peuple réclamait des collèges d'enseignement général plutôt que des collèges techniques (1). Le peuple y a surtout été encouragé et a bien cru qu'avec le CEG on pouvait accéder dans l'administration comme l'Ecole Régionale l'était. Il confondait généralement Ecole Régionale et CEG. Aujourd'hui, il est de plus en plus conscient que le CEG ne dispense pas de formation professionnelle. Alors, il faut de nouvelles solutions, d'où le besoin de lier l'école au travail. Le CEG de part sa vocation ne pouvant l'assurer, il faut créer un nouveau type d'école.

(1)- La colonisation a dévalorisé l'enseignement technique en n'offrant aux Malgaches que des formations d'ouvriers non spécialisés payables à un très bas salaire.

3) Le contenu de la formation

Il existe des Collèges d'Enseignement Général et des Collèges d'Enseignement Technique, à Madagascar. Les CEG sont plus répandus que les CET. Les uns et les autres préparent forcément pour les Lycées (Classiques ou Techniques).

Les CET (ex-Centre d'Apprentissage) tels qu'ils étaient conçus par la colonisation préparaient des agents destinés aux entreprises privées ou à l'industrie. A leur sortie, rares étaient les élèves capables de travailler pour eux-mêmes. Ils n'avaient ni les outils nécessaires, ni les moyens de s'en acheter, et les connaissances qu'ils avaient acquises étaient tellement limitées qu'ils n'étaient pas enclins à organiser leur propre travail. Quand ils n'étaient pas recrutés par un patron en fonction de leurs "spécialités", ils étaient obligés de se reconvertir à d'autres professions. De même qu'au temps colonial, ni les enfants sortant de l'Education de Base, ni les élèves quittant le CEG et le CET ne sont réellement préparés à la vie au village. Ils en sont informés mais ils ne sont pas formés à la vie productive. La production, ce n'est pas exclusivement celle qui intéresse le programme de développement économique de l'Etat, elle concerne surtout et en premier lieu l'intérêt économique de l'individu et du groupe social.

De quelles fonctions peut-on avoir besoin dans un village ? Un milieu qui veut évoluer et qui veut se construire a besoin de bâtisseurs : des charpentiers, des menuisiers, des maçons, des forgerons, des potiers, des artisans, des constructeurs de machines, des commerçants, des transporteurs, des éleveurs, des pêcheurs, des cultivateurs, etc ... Pour assurer un rapport équilibré entre ces activités, les villages auront besoin d'une plus grande coordination à laquelle il faudrait initier les élèves.

Ces différents rôles ne peuvent se perfectionner que si on les discute, les critique, les étudie. L'école d'éducation de base

supérieure que nous proposons de créer veut donc combler les lacunes des autres institutions qui sont de nature différente. Elle s'adresse uniquement à la préparation à la vie active de l'enfant et du village, et par projection à celle de la nation. Il ne s'agit pas de faire des enfants des spécialistes. Il s'agit de les habituer à mettre les mains à la pâte. Dans son programme pédagogique, chaque école peut par contre se spécialiser pour telles ou telles activités qui sont les mieux appropriées aux besoins et aux possibilités de la région. Par exemple, dans une région côtière où il est difficile de planter les cultures de base, elle se consacrera aux activités de la pêche, à la vente des produits, à l'étude et à la conservation des poissons, à leur transformation, à l'étude des prix, à la conception des embarcations, à la connaissance de la mer, à la mise en valeur des coquillages, à l'industrialisation de la pêche, etc ... Toutes ces activités ont chacune leur importance qui méritent d'être connues par l'enfant côtier. Il lui appartiendra plus tard de choisir parmi lesquelles il va s'insérer.

A l'école primaire, ils n'ont pas le temps d'approfondir les travaux pratiques de production, puisque les enseignants ne doivent pas négliger non plus la partie "connaissances générales". C'est dans cette partie prolongée de l'éducation de base qu'ils devraient parfaire ce que tout petits ils n'avaient pas le droit d'approfondir. Bien que certains élèves souhaitent embrasser la carrière enseignante ou désirent servir dans le corps médical, cette école ne peut pas les satisfaire puisqu'il existe des écoles de formation spécialisées à ce sujet. Il ne reste alors à organiser que le Travail Manuel que la majorité (38,50 % en T5; 74,63 % chez les Instit.; 50,53 % chez les Parents) réclame. On peut à la rigueur, cela dépend des cas, y intégrer des cours de secrétariat.

Le contenu des études revêt donc une forme polytechnique qui va du simple artisanat à la maîtrise des bases élémentaires de la technologie en passant par la commercialisation des produits et

l'étude des techniques agricoles. "Ce dont elle (la masse malgache) a besoin tout de suite, écrivait déjà Olivier (M.) en 1931, c'est d'une somme de connaissances élémentaires qui lui permettent de mieux aménager sa vie morale et matérielle" (1).

Comment articuler l'ensemble des cours ?

4) L'organisation de l'école du travail

Nous voudrions souligner encore qu'il ne s'agit pas d'une école spéciale mais d'une prolongation logique de l'éducation de base de 5 ans, parallèlement au CEG et au CET. L'accès y est seulement soumis à une inscription en fonction des places disponibles en donnant la priorité aux plus vieux. Elle est mixte et gratuite. La participation des parents d'élèves et du Fokonolona à sa construction, à l'organisation des cours et aux activités pratiques y est vivement conseillée.

a) La durée des études : Les personnes interrogées lors de notre enquête ont demandé un an de stage ou de formation (T5 à 29,16%; T9 à 25 %; Instituteurs à 38,02 % et Parents à 46,23 %). Or en calculant la moyenne d'âge des élèves de T5 interrogés, on obtient un chiffre de 12,91 qu'on peut arrondir à 13 ans, avec un écart-type de 1,77, presque égal à 2 et qui signifie que l'âge des élèves dans cette classe n'est pas homogène. Il y en a de trop jeunes (8 ans) et de trop vieux (16 ans). Les plus vieux sont ceux qui se trouvent en zone urbaine, victimes de la sélection farouche à l'entrée en sixième.

En tenant compte de la moyenne d'âge en T5 et de l'âge "d'adultité" de 18 ans, qu'ils proposent (T5 à 45,83 %; Instituteurs à 45,07 % et Parents à 47,31 %), il faut 5 ans pour combler

(1)- OLIVIER (M.), Six ans de politique sociale à Madagascar, p.221.

l'écart. L'élève de 13 ans peut encore redoubler en T5 et tenter sa chance plusieurs fois en sixième. Ils ne quittent en général l'Éducation de Base qu'à 16 ans. Une formation de deux ans leur conviendrait. Ils peuvent passer cette période à l'école prolongée en choisissant le programme qui leur plait. Il est fort possible que, en moyenne, en évitant les cas extrêmes, des élèves de T5 s'intéressent aux cours dès l'âge de 14- 15 ans. Ceux-là il faudrait les garder plus longtemps. La durée des études serait alors de quatre ans comme au CEG. Ainsi, ils n'auront pas la sensation d'être rabaissés.

b) Structure :

La première année sera entièrement consacrée à l'artisanat (transformations de la matière inerte : tissage, modelage, poterie, couture, etc ...) entrecoupé de leçons sur la Botanique, les sciences de la matière et la mise en pratique des Connaissances Usuelles apprises théoriquement dans les classes primaires. La peinture, l'art décoratif, le dessin et la sculpture font aussi partie des matières de cette première classe.

La deuxième sera réservée à l'étude du commerce : comptabilité commerciale, étude de marchés, gestion de magasins de vente, présentation d'étalage, tenue de livre de compte, calcul de bénéfice et de rendement, relations avec les consommateurs et les fournisseurs, la facturation, emmagasinage et conservation des produits, problèmes de transports, etc ... Des leçons sur la géographie économique et sur les lois économiques et sociales accompagneront ces activités, pour savoir "que vendre" et "comment vendre" sur le plan régional et national.

L'agriculture sera abordée en troisième année. Les cours seront strictement pratiques et se passeront aux champs, soit en aidant les cultivateurs, soit en expérimentant des cultures nouvelles, soit en cherchant des techniques appropriées et des engrais les mieux

adaptés à la terre. Elle sera accompagnée de cours de pédologie, d'alimentation et de produits industrialisables. La transformation et la conservation des aliments seront aussi étudiées. La pêche et l'élevage seront accentués dans les zones concernées.

La quatrième année qui couronne le tout englobera la Technologie : étude des minerais, techniques de la forge, fonderie et fusion du métal, alliage, fabrication de petit outillage (pinces, cis-seaux, tenailles, marteaux, enclume, scies, clous, bèches, outillages agricoles et industriels, mécanique, etc ...) maîtrise du bois et de la terre battue, selon les possibilités de chaque région. Elle nécessite l'existence d'un atelier fer, bois et de maçonnerie.

A toutes les phases, ils seront initiés à l'animation sportive et artistique (chant, danse, théâtre) dans le but de les appliquer au village.

A chaque fin d'année, les élèves présenteront un travail, soit de leur fabrication ou de leur invention, soit par écrit décrivant une activité salariale qu'il aimerait réaliser. Les méritants obtiendront à chaque phase une attestation d'assiduité et de réussite délivrée par la Direction Provinciale de l'Education de Base du Faritany sur présentation de liste proposée par le conseil des professeurs. L'élève ayant acquis les quatre attestations a droit à un Certificat de Fin d'Education de Base Technique et Professionnelle, équivalent au BEPC, délivré par le DPESEB (I).

Chaque élève a le choix de la phase qu'il veut préparer. Il peut donc s'inscrire à une ou deux années mais n'aura droit qu'à l'attestation correspondante.

(I)-DPESEB : Directeur Provincial de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base.

c) Méthodes :

Les plus pratiques sont les plus conseillées. Par exemple, pour une étude de marchés, les élèves doivent aller individuellement ou par groupe au marché pour observer, analyser, recenser les produits vendus, étudier les attitudes et les réactions des acheteurs et des commerçants, les fluctuations des prix, etc ...

Le plus souvent possible, il doivent être sur le terrain, enquêtant, s'expérimentant, etc ... Ils ne retournent en classe que pour faire un compte-rendu de leurs remarques et suggestions.

Les exercices de tissage et de poterie peuvent être faits en plein air, à l'ombre des arbres ou chez eux, à la maison. L'essentiel est que les élèves montrent ce qu'ils ont terminé et expliquent comment ils ont fait .

Si tout est bien organisé, une seule salle de classe ayant une capacité de 50 à 100 élèves, et un grand atelier peuvent suffire pour dispenser les cours, en évitant le plus possible de les retenir en classe.

d) La langue d'enseignement :

Contrairement à ce qu'on est en droit d'attendre des Tuléariens qui sont reconnus pour être partisans de la francophonie, les personnes qui ont été touchées au hasard par nos questionnaires ont préféré la langue malgache (T5 à 43,75 % contre 32,29 % pour le français ; T9 à 67 % contre 18 %; les instituteurs à 67,60 % contre 15,49 %; les Parents à 46,23 % contre 15,05 %). Il y a réellement un changement de mentalités et c'est peut-être dû à une prise de conscience nationale, grâce à l'implantation de l'École Socialiste malgache.

La langue d'enseignement sera donc incontestablement le malgache. Il serait cependant utile de donner des cours facultatifs de

perfectionnement de français puisqu'il y a une proportion notable qui désire encore apprendre cette langue. C'est même nécessaire car elle faciliterait aux élèves, futurs citoyens, d'avoir un rapport direct avec les étrangers qu'ils peuvent côtoyer et il faut être conscient du fait que l'information écrite sur l'évolution de la culture internationale passe pour eux par la langue française.

Le projet que nous venons de décrire est entièrement hypothétique. Il ne peut être considéré comme un acquis immuable. La réalisation d'un tel programme demande beaucoup d'analyses et d'expérimentation pour être efficace. L'erreur des Malgaches est souvent d'appliquer directement sur le terrain des projets réfléchis sur table, sans études approfondies préalables, alors que le processus d'élaboration d'un programme doit au moins passer par quatre stades (1) :

- 1) Stade préliminaire d'expérimentation surveillée ;
- 2) Stade d'application à échelle réduite (opération-pilote) ;
- 3) Stade d'évolution finale ;
- 4) Stade de propagation universelle.

En proposant ce cursus nouveau, nous ne faisons que rendre justice à tous les élèves qui sont déçus de leur scolarité, parce que l'école, comme elle l'a été pendant la colonisation, élimine, trie, rejette, incapable d'assumer son véritable rôle. Même les handicapés mentaux ont droit à l'éducation, à plus forte raison ceux qui ne le sont pas.

(1)- Méthodes de Kenneth Richmond, *The Teaching Revolution*, cité p. HAWES (H. W. R.), *La Planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement*, p. 43.

Conclusion partielle

L'essai que nous avons fait auprès des élèves, des maîtres et des parents nous permettent de constater qu'il est possible de travailler avec eux par l'intermédiaire de questionnaires. L'avantage est qu'ils donnent des réponses nettes à des questions précises. Les parents qui ne savent pas lire et écrire répondent par l'intermédiaire des enfants qui inscrivent leurs idées sur les fiches.

Les jeunes sont beaucoup plus attirés par les études supérieures que par la vie active. Habituellement, ils préfèrent désertier l'école pressés de travailler et de vivre librement au village. Avant d'aborder la vie professionnelle, ils aimeraient avoir une formation à tous les niveaux. Pour eux, il doit y avoir une relation étroite entre l'école et le travail. Ils ne s'intéressent pas tous au fonctionariat, ils préféreraient être préparés au travail manuel technique et agricole. L'action de l'éducation de base socialiste est donc perçue comme incomplète pour assurer leurs besoins de s'insérer sans hiatus dans la vie active. Les enseignants et les parents confirment ces aspirations.

Nous tenons cependant à souligner que les résultats du petit sondage que nous avons effectué ne sauraient être interprétés comme l'opinion ni de tous les Malgaches, ni même de ceux de la province de Tuléar. Ils ne concernent strictement que les 350 personnes interrogées et se limitent exclusivement à elles. Bien que le choix des sujets s'est fait au hasard, nous ne pouvons^{les} considérer comme échantillons représentatifs de l'ensemble des Malgaches puisqu'ils ne concernent qu'une région très limitée de l'Ile. Ils constituent néanmoins un travail préliminaire qu'il serait bon d'approfondir.

L'intérêt de l'enquête est de remettre en valeur l'hypothèse selon laquelle le peuple attend de l'école une réelle préparation à la vie. "Dans toute société, une des conditions requises pour obtenir le statut d'adulte est l'entrée dans le monde du travail. Cela vaut

ordinairement pour les hommes et pour les femmes et, normalement, la préparation à une activité professionnelle utile à la société doit être considérée comme l'un des buts essentiels de l'éducation au sens large du terme. En milieu rural, les enfants apprennent très tôt à aider leurs aînés à des travaux qui concourent au bien-être économique et social de la famille et de la société" (1). C'est dans l'espoir d'atteindre ce but que nous proposons à l'Education de Base socialiste d'être plus fonctionnelle. D'après Dewey, "l'éducation fonctionnelle" est celle qui "veut ne pas oublier que l'enfant est un être vivant, et qu'il doit être amené au travail et à l'action par les moyens naturels que la vie suscite d'elle-même quand le travail et l'action sont nécessaires à ses besoins" (2).

Une société en mutation passe nécessairement d'une phase traditionnelle à une phase industrielle. Son industrialisation n'est effective que si elle est en partie assumée par ses membres. L'éducation de base a pour rôle d'y préparer les enfants. Il est possible, à l'école primaire, de lier l'enseignement au travail productif et à l'industrie comme il l'a été fait par l'Unité des Frères Moraves dont la pédagogie a été développée par Komensky et reprise plus tard par Pestalozzi qui voulait ancrer la formation de l'homme tout entier "dans la tête, le coeur et la main"(3).

(1)- CRYSDALE (S.), "L'association travail-école", dans Mialaret et coll, Le Droit de l'Enfant à l'éducation, p. 215.

(2)- DEWEY (J.), L'école et l'enfant, p. 22.

(3)- DIETRICH (T.), La Pédagogie Socialiste, fondements et conceptions, p. 20.

C O N C L U S I O N G E N E R A L E

A la source des changements, guerre de culture et guerre de langues

Dans le contexte malgache de l'Education de "Base", en 1960, on peut constater une sorte de tiraillement entre la volonté de sauvegarder les "acquis" hérités de la période missionnaire et coloniale et la peur de perdre les valeurs morales et coutumières traditionnelles.

Les acquis missionnaires et coloniaux sont ceux de la technique et de l'esprit d'évolution et de progrès, basés sur l'étude et la transformation du milieu. Depuis la loi du 28 Mars 1882, les instructions officielles françaises ne cessent d'exhorter le rapport de l'instruction primaire avec ce qui est "utile" dans la vie pratique sans négliger la formation intellectuelle de l'enfant. C'est l'une des raisons principales de l'institution de la classe de fin d'études, par les "instructions générales de 1938" que L. Leterrier explique en écrivant :

"plus que toutes les autres classes de l'école publique, elle est une préparation à la vie (...) elle enracine plus fortement le jeune homme à son milieu originel (...) D'un bout à l'autre de la scolarité primaire, l'enseignement doit conserver un caractère concret (...) et aussi un caractère actif" (1).

Les valeurs morales et culturelles malgaches sont celles qui sont vécues dans les Fokonolona. Ceux-ci "donnaient, en effet, à la société malgache une organisation et des traditions d'entraide qui pouvaient constituer une base d'action très utile. Malheureusement, ils avaient déjà été largement utilisés par l'administration coloniale qui en avaient fait des auxiliaires de son

(1)- LETERRIER (L.), Programmes Instructions
Répartition mensuelle et hebdomadaire, p. 26.

action sur le terrain, leur faisant perdre ainsi une partie de leur dynamisme et de leur représentativité" (1).

Galliéni voulait bien instituer à Madagascar une école primaire pratique en donnant une grande importance aux ateliers scolaires mais cet effort n'était pas fait au profit de l'évolution de la société malgache, il précisait bien qu'il n'avait qu'un seul souci : la réussite de l'entreprise coloniale. Les structures, le programme et les manuels scolaires ont été soigneusement étudiés de manière à satisfaire ce but.

Du côté malgache, la répression de leur culture par une autre a suscité beaucoup de réactions et de revendications réveillant leur patriotisme. Les Malgaches avaient compris que les Français étaient venus soi-disant pour les protéger, ou pour les sauver et les délivrer de l'esclavage, mais l'abolition de celui-ci a engendré une autre forme de soumission et de servage. Une école installée dans ce contexte ne peut être perçue qu'en lieu d'endoctrinement. Une éducation dispensée dans ces écoles ne peut être qu'aliénante, échappant au contrôle des parents.

Chez les adultes, la réaction contre l'envahissement culturel se traduisait par le refus de l'école et la non-participation.

Avec le nationalisme croissant s'amplifiait l'idée de donner à l'école la fonction d'éduquer les enfants en se penchant beaucoup plus, comme en France, sur la connaissance du pays. Le programme d'Histoire et de Géographie tenait un grand rôle dans cet ordre d'idée. C'est pour cela qu'il a été souvent remanié. Le nationalisme se caractérisait par la volonté de gérer sa propre destinée, de préserver sa propre culture, et par conséquent par le rejet de la tutelle étrangère. Malgachisation et Modernisation sont les principaux moteurs des changements.

(1)- GOUSSAULT (Y.), Interventions éducatives et animation dans le développement agricole, p. 118.

Par ailleurs, la formation de cadres autochtones ont prouvé aux Malgaches eux-mêmes qu'ils étaient capables de s'administrer et de parvenir à des prouesses intellectuelles qu'ils n'avaient pas soupçonné auparavant. Par déduction, ils se voyaient "commander"(1) dans leur propre pays, d'où la prise en main des responsabilités et le remplacement du personnel qui, justement, a mené une véritable "guerre de culture" contre celle des Malgaches, en la marginalisant par rapport à la culture européenne.

Cette "guerre de culture" a été surtout illustrée par "la guerre des langues" que les partisans de la Francophonie ont menée contre la Malgachisation de la langue d'enseignement. En tant que "langue du Maître", le français était d'abord imposé comme première langue officielle des Malgaches. Puis, avec le bilinguisme, en 1960, il était devenu l'égal du malgache. La réforme de l'éducation de base en 1976 l'a fait classer comme deuxième langue officielle. L'expression "langue officielle" lui donne une importance particulière car là encore elle n'est pas une langue étrangère comme les autres.

Il y a une très grande ambiguïté entre le statut de "deuxième langue officielle" du français et le fait qu'il soit étudié comme "langue étrangère" à l'école primaire. En réalité le français se maintient bien dans l'enseignement secondaire et supérieur, et surtout dans l'administration où il est encore couramment utilisé (2). Seul l'esprit de malgachisation que les nationalistes veulent introduire dans l'enseignement l'inquiète sérieusement, car Malgachisation semble bien prendre le sens de "Décolonisation". Décolonisation non seulement du personnel mais aussi de la culture et par conséquent du contenu de l'enseignement, pour laisser place au Malgache. Les Français donnent une très grande importance à leur langue. Il est facilement compréhensible que les Malgaches ne négligent pas la leur.

(1)- Malgachisme : l'expression signifie "donner des ordres".

(2)- En fait, il n'est "étranger" que pour les enfants de l'éducation de base car dans le milieu "élite", il est resté la langue courante.

L'acceptation du français comme langue de communication, la recherche et l'application d'une méthode d'apprentissage de langue étrangère pour son enseignement confèrent encore plus au malgache sa place comme langue de culture et langue nationale. Le Gouvernement de Galliéni lui-même reconnaissait son existence. Dans un circulaire du 25 Mars 1901, il écrivait à ses subordonnés pour leur faire comprendre sa valeur culturelle et son importance vitale pour les autochtones : "Nous devons d'ailleurs nous préoccuper de préserver la langue du pays, qui, si elle n'est pas cultivée littérairement n'en a pas moins de grande qualité, qui a surtout l'avantage d'être un moyen de pensée à la mesure des cerveaux malgaches".

Si, la "malgachisation" est un atout majeur pour le développement économique, social et culturel du pays, "il ne faut pas par exemple, dit Le Livre Rouge, sous prétexte de décolonisation abandonner sans discernement tous les apports valables et utilisables des colonisateurs" (1). "(...)Qu'on le veuille ou non la langue française est une arme qu'il nous faut utiliser. Force est de reconnaître que pendant longtemps encore, nous aurons besoin de cette langue comme d'une fenêtre ouverte sur le monde de la civilisation technique" (2) sans pour autant "reléguer le malgache au deuxième plan" (3).

Pour que la langue malgache reprenne réellement sa place dans la vie nationale, pour qu'elle soit vivante et s'adapte à toutes les innovations techniques et scientifiques, il faut l'utiliser dans l'administration et dans la vie scolaire en général. En effet, le manque de pratique du malgache dans ces domaines et dans le domaine technique ne peut permettre de connaître ses défauts qui seuls aideraient à son évolution. Par ailleurs, le langage du peuple n'étant pas parlé dans le milieu des "élites" et des intellectuels frustre le Fokonolona et l'éloigne de l'administration, des affaires scolaires et nationales.

(1)- B.M., p. 84.

(2)- id., p. 84-85.

(3)- id., p. 85.

Le peuple a conscience que son langage et sa culture ne sont pas encore préférés ou mis en valeur par les pouvoirs publics et de ce fait il est réduit au silence en face de ceux qui parlent un langage qu'il ne comprend pas.

La malgachisation comblerait le fossé qui sépare le fanjakana (administration) du Fokonolona. Ce n'est pas le Fokonolona qui cherche à être malgachisé, mais ce sont ceux qui ont été "francisés" par l'école qui en ont le plus besoin. Ce n'est pas le Fokonolona qui demande à être socialisé, ce sont ceux qui ont perdu l'éducation fokonolona qui ont besoin d'être rééduqués pour qu'ils reviennent au socialisme traditionnel.

Pour que les jeunes n'échappent pas à l'idéal de forme de vie que s'est fixé au cours des âges la culture Fokonolona, l'éducation ne doit ni les désadapter, ni les désocialiser, d'où recherche de formules éducatives tendant à les "enraciner"(1).

Réorientation du rôle de l'école, émergence du socialisme

L'on sait que la base du Fokonolona est l'esprit de "Fihavanana" : ce lien qui unit les hommes dans le sens de l'amitié, de la fraternité, de l'appartenance au même groupe social et de la défense commune de l'ordre social et des valeurs culturelles acquises. A partir de ce "lien social" existant entre les membres d'une même société s'organisent toutes sortes d'activités quotidiennes dont l'individu est responsable devant la communauté.

Le "Fokontany" (siège du Fokonolona) devenant la circonscription administrative de base fait tenir au Fokonolona un rôle nouveau que l'éducation de base se doit d'améliorer. Le Fokontany a besoin d'hommes nouveaux capables de s'auto-administrer et de s'auto-gérer. Il revient à l'école de les former. Elle a ensuite le devoir de renforcer le lien social pré-existant en le transformant en une force productive capable de dynamiser leur auto-développement pour leur

(1) "enraciner" pour les associer au développement

"auto-dépendance". Depuis 1960, l'orientation progressive du contenu de l'enseignement a été fondée sur le "socialisme traditionnel", déjà renforcée par la pédagogie protestante mais aussi par l'introduction des idéologies socialistes européennes, et surtout par le nationalisme.

Pour tout cela, l'école de "l'éducation de base" doit être le "centre culturel" du fokentany, le rayonnement intellectuel dont il a besoin. L'éducation de base ne doit pas être seulement réservée aux enfants, elle doit être aussi celle des adultes. Que l'école soit leur lieu de recherche commune pour l'amélioration progressive de leur société. Qu'ils puissent y organiser des "cours du soir" d'alphabétisation et d'apprentissage. Qu'on leur donne la parole quant à l'orientation qu'il faut donner au projet éducatif de leurs progénitures. Le pouvoir d'éduquer n'appartient pas seulement aux spécialistes d'éducation et à ceux qui gouvernent, il appartient à toute la nation et en premier lieu aux parents (1). L'école cessera pour eux d'être un milieu étranger lorsqu'ils sentiront qu'ils tiennent les rênes de l'éducation de leurs enfants et du développement de leurs connaissances. Pour le fokonolona l'école doit être un lieu de culture permanente et de formation continue.

"L'éducation de base" telle qu'elle est définie en 1976 doit permettre la préparation à l'état adulte de l'enfant. Elle faillit à sa fonction si à la fin de sa scolarité celui-ci n'est pas apte à vivre dans son milieu et n'est pas capable de le transformer pour son propre bien être. Être adulte, c'est être indépendant par l'expression de sa pensée, de ses sentiments et de ses aspirations profondes, mais aussi par le travail, le sens de la responsabilité et du devoir.

Pour parvenir à ce dernier but qui consacre la véritable adultisation, l'éducation de base devrait inclure dans son pro-

(1)- cf. Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et des Droits de l'Enfant.

gramme et dans sa structure, des classes de formation pré-professionnelle et pré-technique.

Ainsi, les élèves qui n'ont pas eu la possibilité ou le goût de poursuivre leurs études dans un circuit d'enseignement général classique pourront se rendre directement productifs pour eux-mêmes et pour la nation dans les classes de fin d'éducation de base . Alors, l'école ne serait plus accusée de donner une formation inutile aux enfants.

Dans ce cas, il n'y aurait pas de rupture entre l'éducation de base et les aspirations des jeunes et du fokonolona à la formation technique et professionnelle. Longtemps replié sur soi, le Malgache a besoin de s'émanciper. Cette émancipation passe par son (accession à la technique, à la science et à la culture universelle.)

Si la grande masse des Malgaches traîne encore dans l'ignorance de la nature, des "choses du monde" et "des choses de la vie", s'ils persistent à vivre dans des croyances mystiques et des superstitions aveuglantes, c'est que leur ouverture au monde de la (science n'a pas commencé bloquant les enfants dans l'obscurantisme.)

Tant qu'il y ait des élèves "déracinés" de la vie sociale après sa scolarité, c'est que l'évolution intellectuelle de la société n'a pas suivi le rythme d'évolution de l'école, ou c'est parce que l'école n'avait aucun impact sur l'environnement social et culturel.

Un bon équilibre entre "la formation à l'école" et la "formation au village" est nécessaire à l'éducation de base pour que



l'enfant ne vive pas deux mondes différents. Si cette pratique de la relation école-village et école-travail s'appelle "éducation socialiste", alors il faut à Madagascar une "éducation de base socialiste". Le virage socialiste tel qu'il a été conseillé par beaucoup de spécialistes en éducation du Tiers-Monde ne serait pas seulement une solution idéologique mais serait surtout une solution pratique et technique.

Ce n'est pas sans raison sérieuse qu'en France, depuis Jules Ferry, l'on a voulu donner à l'instruction un but utilitaire. Les instructions officielles du 20 Juin 1923 reprennent les objectifs des instructions de 1887, disant :

"l'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles, ce qu'il n'est pas permis d'ignorer."

"Enfin, sans prétendre faire son apprentissage ni même son réapprentissage, on le prépare avec plus de précision à son rôle de travailleur et de citoyen".

"L'enseignement a donc l'ambition d'être à la fois utilitaire et éducatif, de préparer l'enfant à la vie et de cultiver son esprit".

Deux ans auparavant, le Décret du 12 Juillet 1921, en plus de "l'ambition utilitaire" de l'école primaire, a créé des "écoles de Métiers" dont l'objectif est d'être "spécialisées en vue d'une industrie ou d'un commerce et prennent la dénomination de la profession ou du métier pour lequel elles sont créées".(I)

De même, l'éducation de base à Madagascar, si elle veut vraiment préparer l'individu pour son "insertion dans la société", elle ne peut s'abstenir de donner "aux futurs adultes" une préparation au métier. Dans un pays à "faible moyen financier", les arguments contre un tel projet peuvent être compréhensibles, mais si l'école reste théoriste et généraliste, le pays n'aura jamais l'agent de développement tant recherché. Les autres pays n'ont pas attendu d'avoir un financement suffisant pour construire les écoles qu'ils

(I)-Ce principe n'a pas été établi à Madagascar. Ce qui laisse entrevoir une fois de plus la contradiction entre la pédagogie civilisatrice et le blocage de l'évolution du pays.

avaient besoin. C'est pour cette raison qu'ils ont progressé.

Sans l'adjonction de la formation au métier dans le contenu de son programme, l'éducation de base à Madagascar ne peut pas être considérée comme une école vraiment "socialiste" telle qu'elle est définie par les marxistes et notamment par les pédagogues socialistes tels que Komensky, Pestalozzi, Kerscheinstheimer, Kroupskaïa, Blonskij, Makarenko et beaucoup d'autres encore ... Le socialisme est lié au travail productif mais ne se limite pas au stade de la réflexion pure et simple.

Enjeu et carences du contenu des changements

Il y a un double enjeu dans l'institution de l'Éducation de Base à Madagascar, de 1960 à 1976.

D'un côté, les instances internationales, soucieux d'enrayer l'analphabétisme et le sous-développement aident les pays concernés à trouver et à expérimenter des formules éducatives qui pourraient être adaptées à chacun d'eux suivant leurs possibilités. L'expérimentation de ces formules (EPC, CER) a été source de confrontation entre école de type traditionnel et école nouvelle. De 1960 à 1972, Madagascar ayant été lié à la France par des Accords de Coopération culturelle n'a pas manqué de subir les remous de la remise en cause de son propre système scolaire, d'où l'apparition et la disparition des Mathématiques Modernes et de l'Initiation technologique. Le système scolaire colonial n'ayant pas été changé, une crise de l'enseignement a entraîné sa révision pour aboutir au système d'éducation de base nouveau, en 1976. Conçu et préparé par des responsables pédagogiques malgaches, le nouveau programme, bien qu'il soit inspiré de la refonte de celui de l'EPP traditionnelle et de l'EPC, a le mérite d'être un programme national, et pour la première fois, est rédigé entièrement en malgache, supprime le bilinguisme et le système sélec-

tif (examen d'entrée au Cours Moyen). Il a pour objectif essentiel d'alphabétiser le plus grand nombre d'enfants possible et de préparer les meilleurs à l'enseignement secondaire. Il introduit l'enseignement de l'idéologie socialiste. Les thèmes et les activités des élèves sont axés sur la production, plus particulièrement agricole. L'Etat, en orientant le système, pense surtout former des futurs agents de développement dans l'édification d'une société socialiste. Le contenu du programme, s'il est bien réalisé par des enseignants doués, peut réussir à sensibiliser et à conscientiser les enfants sur les problèmes du sous-développement. Mais c'est là ses strictes limites. Il ne prépare pas encore à la phase technologique nécessaire à l'industrialisation du pays.

De l'autre, les parents, en envoyant leurs enfants à l'école, les maîtres en préparant les élèves, ceux-ci en venant en classe, attendent tous de l'éducation proposée l'espoir d'un avenir meilleur, comme l'EPP coloniale et traditionnelle a formé des "élites". L'enfant est le centre des préoccupations de toute pédagogie et de tout enseignement. Et à travers l'enfant, c'est l'Homme qui est visé. L'éducation de l'individu a toujours été conçue, dans les sociétés primitives comme dans les sociétés évoluées, soit pour assurer leur stabilité, soit comme "facteur de changement social" (1). "Adalazay toa andrainy" (Est bête celui qui veut rester au niveau de son père) dit le proverbe malgache. L'éducation doit susciter l'évolution de l'enfant par lui-même et pour lui-même. On attend alors de l'école que l'enfant à sa sortie ait une meilleure situation, une meilleure moralité, etc ... que celles de son père.

Or la plupart des enfants ne franchissent pas le seuil de la classe de sixième. L'éducation de base aura accompli sa mission mais l'enfant, le temps qu'il devienne adulte, aura déjà perdu le peu qu'il a reçu à l'école, pour retourner dans l'obscurantisme tradition-

(1)- ERNY (P.), L'enfant et son milieu en Afrique Noire, p. 16.

nel car ses connaissances sont trop générales et trop livresque pour être profondément ancrées et utilisables.

Voilà pourquoi, nous nous disons que l'éducation de base est restée, malgré les changements, théorique. Elle peut rester comme telle, mais il faut trouver une structure supplémentaire qui permet à l'enfant de s'orienter vers une voie qui cette fois, ne traite que son propre problème : son insertion dans la société par l'apprentissage d'un métier. En même temps, l'agent de développement est préparé.

L'école ne doit pas être seulement tournée vers le passé et le présent. Elle doit être aussi tournée vers l'avenir.

Elle doit être une force qui dynamise la société. Elle ne doit pas chercher à s'adapter au présent, mais en tenant compte du présent, doit préparer l'enfant au contexte social prévisible où il vivra à son âge adulte.

Elle ne doit pas être "adaptée", elle doit tout le temps se désadapter pour aller de l'avant et préparer les sociétés futures.

Quand l'enfant qui a aujourd'hui 16 ans en aura 33, il sera en l'an 2000, et le monde aura fait un grand bond en avant, alors que son niveau d'éducation, s'il a quitté l'école à cet âge, restera celle de 1983, s'il n'a pas regressé.

Si l'éducation de base n'est pas capable de s'améliorer, de s'ouvrir et de s'élargir, le futur adulte malgache n'aura toujours pas le bagage intellectuel suffisant pour développer son pays.

L'école, facteur de changement, devrait pouvoir se défaire de ses liens avec les forces sociales négatives pour consacrer ses efforts au développement hygiénique, matériel et moral de l'homme et de la société, en assurant à chacun le rôle qu'il peut jouer dans la communauté.

Après analyse, les acquis missionnaires et coloniaux positifs (sciences, techniques) et les valeurs traditionnelles (éthique morale, socialisme malgache) loin de s'opposer, se complètent. Il appartient aux Malgaches de savoir les maîtriser pour en faire l'arme de leur développement, pour qu'enfin ce pays, qui a tant de potentialité économique profite à la prospérité des habitants, car quel est "le but des actions humaines, (sinon) le bonheur et le bien suprême" (1).

(1)- Comenius, cité par DENIS (Mme), Contributions aux études coméniennes, p. 281.

bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

a) Ouvrages généraux, articles, thèses

- 1 - ABDERRAHMANE (Remilie), "Réforme de l'Education, contraintes et obstacles : l'expérience algérienne", in, Unesco, Les réformes de l'Education : expériences, perspectives, Unesco, Paris, 1980, 233 p.
- 2 - ADER (Jean), Madagascar : l'enseignement programmé (janvier-décembre 1966), Unesco, Paris, 1967, 10 pages. Rapport n° WS/O267 150 - EDS.
- 3 - " " , "Voies nouvelles de l'Enseignement et de la formation: les Ecoles du Premier Cycle à Madagascar (une tentative d'adaptation de l'enseignement primaire)", Coopération et développement, n° 17, Septembre-Octobre, 1967.
- 4 - " " , Documents de préparation de l'école du 1^e Cycle :
- 5 - " " , Projet de texte sur les Ecoles rurales du 1^e Cycle, Ministère de l'Education Nationale, Centre de Formation des Maîtres du 1^e Cycle, (document personnel).
- 6 - " " , Projet de programme pour les écoles rurales du 1^e Cycle (document personnel).
- 7 - " " , Texte de préparation d'une séance de séminaire ou de stage sur l'école rurale du 1^e cycle (doc. p.).
- 8 - " " , L'Etude du milieu par l'observation et son utilisation dans la classe (doc. p.).
- 9 - " " , Rapport de tournée dans la Préfecture du Vakinankaratra (doc. p.).
- 10 - ALAIN , Propos sur l'Education.
PUF, Paris, 1963, 201 pages
- 11 - AMALVI (Chr.), "La guerre de manuels autour de l'école primaire en France" (1899-1914), Revue Historique n° 532, oct-déc. 1979, PUF, Vendôme, 1980, 557 pages.
- 12 - ANDRIAMASY (Victor B.), L'Enseignement Primaire du Premier Cycle à Madagascar,
Colloque sur les Innovations en matière d'enseignement en Afrique : ses orientations et son administration, Tananarive, Août 1971.
ISS- DOC. 28/332 Institut d'Etudes Sociales, La Haye (Pays-Bas) en collaboration avec la Commission Economique pour l'Afrique, Addis-Abéba (Ethiopie). M71-2164-Rapport.

- 13 - ANDRIAMIHAJA (René Claude), s.j., "Entre deux cultures, l'enseignement à Madagascar", Foi et Education, du 30 Janv. 1955, pp. 307-311 cf. aussi PEDAGOGIE, n° 4, Avril 1970, pp. 312-318.
- 14 - ANDRIAMIRADO (Sennen), "Madagascar ou l'Unité des Contraires", Jeune Afrique, n° 840, du 11 Février 1977, Paris, Supplément, 23 pages.
- 15 - ANNETT (John), "L'Enseignement programmé", in Les Voies Nouvelles de la Psychologie, sous la direction de Brian M. Foss, T2 Les fondements de la personnalité, Marabout, Verviers (Belgique), 1971, 251 pages.
- 16 - AVANZINI (G.), Immobilisme et Novation dans l'Education Scolaire, Privat, Toulouse, 1975, 318 p.
- 17 - " " , L'échec scolaire, Centurion, Paris, 1977, 196 p.
- 18 - " " et collectif, Histoire de la pédagogie du 17^e siècle à nos jours, Privat, Toulouse, 1981, 395 p.
- 19 - BARBIANA (Les enfants de), Lettres à une maîtresse d'école, (traduit de l'italien par Michel Thurlotte). Mercure de France, Paris, 1968, 187 pages.
- 20 - BAUDELOT (Chr.) et ESTABLET (R.), L'Ecole Primaire divisée, Maspéro, Paris, 1975, 120 p.
- 21 - " " , L'école capitaliste en France, Maspéro, Paris, 1979, 340 p.
- 22 - BEAUDOT (Alain), La créativité à l'école, PUF, Paris, 1969, 122 p.
- 23 - BERTHIER (P.-V.) et COLIGNON (J.-P.), Le français pratique écrit et parlé, Solar, S-V., 1979, 349 p.
- 24 - BEZY (Fernand), "La Transformations des structures socio-économiques à Madagascar (1960-1978)", Culture et Développement, Revue Internationale des Sciences du développement, Université Catholique de Louvain, vol.XI-1, 1979, pp. 83-115.
- 25 - BIANQUIS (Jean), "L'Enseignement de la langue française à Madagascar", Revue de Madagascar, Paris, avril 1905, 7^e année, 1^{er} trimestre, pp. 314-320.
(Résumé de la conférence faite le 18 janvier à l'Ecole Coloniale par Jean Bianquis, Ancien Président de la Mission Protestante française à Madagascar).

- 26 - BIANQUIS (Jean), "L'oeuvre des Missions Protestantes à Madagascar", Maison des Missions Evangéliques, Paris, 1907, pp. 20-33.
- 27 - BOISSET (Jean), Histoire du Protestantisme, PUF, Paris, 1970, 127 p., 2è éd. 1977.
- 28 - BONIFACIO (A.) et MEREULT (L.), Histoire de France au Cours Elémentaire, Hachette, Paris, 1952, 79 pages.
- 29 - BOTOKEY (Laurent), discours à l'occasion de l'inauguration du Premier Centre de Formation de Maîtres d'Ecole du Premier Cycle, mai 1962.
- 30 - " " " " , discours à l'occasion de l'ouverture du Centre Pédagogique du Premier Cycle à Mantasou, le 28 décembre 1962.
- 31 - " " " " extrait de discours, Colloque National de Français, 14 - 22 décembre 1971.
- 32 - BOUCHE (Denise), L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1872 à 1920, Sce de la Reproduction des thèses, Lille, 1975, 947 p. (Thèse, Lettres, Paris I, 1974).
- 33 - BOUDON (Raymond), L'Inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles, A. Colin, Paris, 1973, 237 pages.
- 34 - BOULADE (G.), "Quelques aspects de l'Enseignement à Madagascar", Foi et Education, n° 30, janvier 1955, pp.43-59.
- 35 - BOURDIEU et PASSERON, Les héritiers, Minuit, Paris, 1966, 192 p.
- 36 - " " " " , La reproduction, Minuit, Paris, 1970, 279 p.
- 37 - BOURRON, "L'Ecole en Afrique, un enseignement qui nous questionne", Pédagogie, n° 4, avril 1970, pp. 319-328.
- 38 - BRONET (V.) et HAUDRICOURT, Leçons et devoirs d'arithmétiques. Système des mesures légales-Géométrie-Cours Moyen. Conforme aux programmes du 23 Février 1923 et I.O. du 20 Juin 1923, L. Martinet, Paris, 1923 ?, plus de 224 p. (dernières pages déchirées).
- 39 - BRONFENBRENNER (U.), Enfants russes, enfants américains, Fleurus, Paris, 1973, 195 p.

- 40 - CADOUX (Charles), La République Malgache,
Berger-Levrault, Paris, 1969, 123 p.
- 41 - CAMARA (Laye), L'Enfant Noir,
PLON, Paris, 1976, 221 p.
- 42 - CAPELLE (Jean), Education et Politique,
PUF, Paris, 1974, 263 p.
- 43 - CARLE (René), Livre de lecture au "Cours Préparatoire", 1952.
- 44 - " " , Joies et Travaux de l'île heureuse, (Cours Élémentaire),
Hachette, Paris, 1952, 121 pages.
- 45 - " " , "La langue malgache et l'enseignement", conférence don-
née le 22 Mars 1958, à Tananarive, polycopie, 13 pages.
- 46 - CHANDON-MOET (B.), "Sur la Côte-Est : les écoliers du village",
Chine-Madagascar, n°126, février-mars 1970, pp.12-15.
- 47 - " " , "L'Ecole, quelle promotion ?", Pédagogie n° 4, avril
1970, pp. 312-318.
- 48 - " " , Vohinasina Village Malgache,
Nouvelles Editions Latines, Paris, 1972, 222 p.
- 49 - CHANEL (Emile), Pédagogie et Educateurs Socialistes,
Centurion, S.L., 1975, 257 p.
- 50 - CHAPUS et DANDOUAU, Manuel d'Histoire de Madagascar,
Larose, Paris, 1961, 190 p.
- 51 - CHEFFAUD (P.H.), L'Enseignement des Indigènes à Madagascar,
THOYON-THESE, Rochefort-sur-Mer, 1930, 17 pages
- 52 - CITRON (Suzanne), L'école bloquée,
Bordas, Paris, 1971, 169 p.
- 53 - CLAUSSE (Arnauld), Philosophie de l'étude du milieu,
Scarabée, Paris, 1961, 111 pages.
- 54 - COPPET (Marcel de), Discours d'ouverture à la Foire-Exposition du
Progrès Franco-Malgache, ouverte à Tananarive le 4 oc-
tobre 1947, Bulletin Officiel de l'Enseignement,
48e année, Août-Septembre-Octobre 1947, pp. 57-61.
- 55 - COQUET (Guy), Géographie de Madagascar,
AUDECAM, Paris, 1971, 63 pages.
- 56 - CORNEVIN (M.), Histoire de l'Afrique Contemporaine,
Payot, Paris, 1978, 447 pages.

- 57 - COUTELLE (B.) et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, Association "Amitiés France-Madagascar", Saint-Etienne, 1968, 156 pages.
- 58 - DARIOSECQ (Luc), "La scolarisation des enfants français en Afrique et à Madagascar", Coopération et Développement, n°49, avril-mai 1974, pp. 21 à 28.
- 59 - DAVID-BERNARD (Eugène), La conquête de Madagascar, SORLOT F., Paris, 1943, "Instruction et Assistance Médicale", pp. 207-209.
- 60 - DEBEY (X.), "Dans l'Océan Indien ... Madagascar", Rythmes du Monde, n° 1-2, 1966, Tome XIV.
- 61 - DE LAMDSHEERE (V. et G.), Définir les objectifs de l'éducation, PUF, Paris, 1980, 3^e éd., 307 p.
- 62 - DELEDICQ (André), "Sur les chemins de la Réforme, la ligne n'est pas toujours la plus courte", Recherche Pédagogie et Culture, n° 40, mars-avril 1979, Audecam, Paris, 1979, 72 p.
- 63 - DELVAL (R.), Radama II, prince de la renaissance malgache, 1861-1863, L'Ecole, Paris, 1972, 960 pages.
- 64 - DENIS (Marcelle), Contribution aux études coméniennes : essai d'approche psychologique pour la compréhension de Komensky, Académie des Sciences, Prague, CNRS, Paris, 1973, 435 pages.
- 65 - " " , "Les Doctrines d'inspiration protestante", dans Avanzini (G.) et collectif : Histoire de la Pédagogie du 17^e s. à nos jours, Privat, Toulouse, 1981, 315 p., pp. 23-44.
- 66 - DESAMAIS (R.), "Une expérience d'éducation rurale en Haute-Volta", Coopération Pédagogique, n° 7, juillet-août-sept 1964, 76 p.
- 67 - " " , "Pour une éducation rurale africaine", Coopération Pédagogique, n° 8, oct-nov-déc- 1964, pp. 1-7.
- 68 - DESCHAMPS (H.), Madagascar, Berger-Levrault, Paris, 1947, "L'Enseignement", pp. 137-139.
- 69 - " " , Galliéni Pacificateur, PUF, Paris, 1949, 383 p.
- 70 - " " , Méthodes et Doctrines coloniales de la France du XVI^e s. à nos jours, A. Colin, Paris, 1953, 219 p.

- 71 - DESCHAMPS (Hubert), Histoire de Madagascar,
Berger-Levrault, Paris, 1960, 348 p.
- 72 - DEWEY (J.), L'Ecole et l'Enfant,
Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1976, 9^e éd.,
174 p.
- 73 - DOLCE (Jean), "Ny CESD sy ny mpiadina fahizay", Lakroan'ny Madagasikara, n° 2278 du 4 août 1982.
- 74 - DOMMANGET (Maurice), Les Grands Socialistes et l'Éducation : de Platon à Lénine,
Colin, Paris, 1970, 469 p.
- 75 - DROZ (Jacques), Histoire des Doctrines Politiques en France,
PUF, Paris, 1948, 7^e éd., 1975, 126 pages.
- 76 - DUFOUR (M.-L.), Le Tapuscrit, recommandations pour la présentation et la dactylographie des travaux scientifiques (Sciences humaines),
Service des Publications de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris (131, bd. St Michel, V^e),
1971, 101 pages.
- 77 - DUGAS (E.), "La liberté de l'Enseignement à Madagascar", Questions diplomatiques et coloniales, 16 Juillet 1907,
pp. 77 - 85.
- 78 - DUMONT (René), CUBA : socialisme et développement,
Seuil, Paris, 1964, 189 p.
- 79 - DUPONT (Mme Paulette), L'Éducation sensori-motrice,
INSRFP, Tananarive, 1969, document ronéotypé sans pagination.
- 80 - DUROSELLE (J.R.) et MAYEUR (J.M.), Histoire du Catholicisme,
PUF, Paris, 1974, 125 pages.
- 81 - DUVERT (Louis), GAUTHIER (René) et GLAYMANN (Maurice), Travaux pratiques de mathématique,
Série II, Les Relations,
OCDL, Paris, 1968, 64 p.
- 82 - ENGELVIN (Ambroise), Les Vezo ou Enfants de la Mer, Monographie d'une sous-tribu malgache,
Librairie Vincentine et Missionnaire, Bellune-Seine et Oise, 1936, 168 p.
- 83 - ERNY (Pierre), L'Enfant et son milieu en Afrique Noire,
Payot, Paris, 1972, 308 pages.
- 84 - " " , L'Enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions,
L'Har mattan, Paris, 1977, 209 pages.

- 85 - ESOAVELOMANDROSO (Mme Faranirina V.), "Langue, culture et colonisation à Madagascar : Malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940)", OMALY SY ANIO (Hier et Aujourd'hui), Revue d'études, Université de Madagascar, Département d'Histoire, SNIC, Antananarivo, 1976, pp. 105-163.
- 86 - ESOAVELOMANDROSO (Manassé), "Du village à la Nation", Recherche, Pédagogie et Culture, Spécial "Regards sur l'Histoire de Madagascar", janvier 1981, pp. 6 - 15.
- 87 - ETIEMBLE , Parlez-vous franglais ?, Gallimard, Paris, 1964, 376 pages.
- 88 - FAUBLEE (J.) et FAUBLEE (M.U.), "L'évolution des sociétés malgaches", L'Année Sociologique, 1965, pp. 290-298.
- 89 - FAUBLEE (Jacques), "A la découverte de la langue malgache", Rythmes du Monde, n° 1-2, 1966, tome XIV, pp. 70-74.
- 90 - FRANÇOIS (Louis), Le Droit à l'Éducation, Unesco, Paris, 1968, 100 p.
- 91 - FRANTZ FANON, Pour la révolution africaine, Maspero, Paris, 1975, 198 p.
- 92 - FREINET (Célestin), Pour l'École du Peuple, Maspero, Paris, 1977, 176 p.
- 93 - FROIDEVAUX, "Les Colonies Françaises", L'oeuvre scolaire de la France dans nos colonies", "Madagascar", pp. 131 - 202.
Publication de la Commission chargée de préparer la participation du Ministère des Colonies à l'Exposition Universelle de 1900, documents A. Challamel, Paris, 1900, pp. 18 - 201.
- 94 - GALLIENI , Lettres de Madagascar, de 1896-1905, Société des Editions Géographiques, Maritimes et Coloniales, Paris, 1928, 193 p.
- 95 - " , rapport du 11 Novembre 1899.
- 96 - " , extrait du J.O du 25/1/1904.
- 97 - GAUD (Michel), "L'Enseignement primaire en Afrique Noire et à Madagascar", Afrique Contemporaine, n° 25, mai-juin 1966, pp. 26 - 29.
- 98 - GAUTIER (E.F.), "L'oeuvre Scolaire à Madagascar", Revue de Madagascar, Paris, janvier 1900, pp. 27-42.

- 99 - GERARD (Pierre), "Où va Madagascar ? D'un "socialisme" normal à un socialisme "révolutionnaire", La vie catholique, n° 32 du 29 au 31 Août 1975.
- 100 - " " , "Madagascar : les chances de la "révolution socialiste", Etudes, avril, 1976, pp. 499-515.
- 101 - GODIN (Jean F.), Le Malgache d'hier et de demain, (approche psychologique et psychotechnique des problèmes posés par l'évolution à Madagascar). Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines, Université A. Descartes, Sorbonne, Paris, janvier 1972, 401 p.
- 102 - GOGUEL (Anne-Marie), "Une révolution qui se cherche", Journal des Missions Evangéliques, n° 4-5-6, 1973, pp. 61-69.
- 103 - " " , "Madagascar, Une réforme des objectifs et des méthodes à l'école primaire : l'école rurale du premier cycle (1961-1978)" dans Education et Relations (introduction à une analyse plurielle des situations éducatives), collection Hommes et organisations, dirigée par J. ARDOINO, Gauthiers-Villars, Unesco, pp. 93-103.
- 104 - GOSSOT (H.) et MEJEAN (P.), La vie économique dans le monde, Tardy, Bourges, 1950, 78 pages.
- 105 - GOUSSAULT (Yves), Interventions éducatives et animation dans les développements agraires, PUF, Paris, 1970, 270 p.
- 106 - GRAND (Inspecteur Général), extrait du discours, Colloque National de Français, 14-22 décembre 1971.
- 107 - G.P.E.M. ou Groupe de Planification de l'Education à Madagascar, 1ère mission, (15 janvier-15 avril 1963), rapport n° 27 ED PLAN/MAD M, par MM Marion Coulon, Le Than Khoï, Mlle Deblé, J.C. Pauvert, J.J. Deheyu, Botelho Neia, experts, UNESCO, Paris, 1963, 272 pages.
- 108 - GUERIN (Michel), Le Défi : l'Androy et l'appel à la vie, Anbozontany (Fianarantsoa), 1977, 116 p.
- 109 - GUILAVOGUI (Galema), "En République de Guinée, les fondements de la réforme de l'enseignement", Recherche Pédagogie et Culture, n° 23-24, Réformes des enseignements, Mai-juin 1976, 64 p.
- 110 - GUILLAUME (Pierre), Le Monde Colonial, XIX-XX^e siècle, Colin, Paris, 1974, 295 p.
- 111 - HALEVY (Elie), Histoire du socialisme européen, Gallimard, Paris, 1974, 404 p.

- 112 - HALLACK (J.), A qui profite l'école ?
PUF, Paris, 1974, 261 p.
- 113 - HAMERS (F. Josiane), "Le rôle du langage et de la culture dans les processus d'apprentissage et dans la planification éducative", Recherche Pédagogie et Culture, n° 43, Septembre-Octobre 1979.
Audecam, Paris, 1979, 68 p.
- 114 - HUGON (Ph.), Economie et Education à Madagascar, L'Education Malagasy, n° 7, janvier-février 1972,
MAC-Tananarive., pp. 3 à 40.
- 115 - " " , "L'Enseignement enjeu de la compétition sociale à Madagascar", Revue du Tiers Monde, n° 59-60, juillet-décembre 1974, Tome XV, pp. 491-510.
- 116 - " " , "L'Enseignement à Madagascar", IEDES, Revue du Tiers-Monde, n° 59-60, juillet-décembre 1974, p. 504.
- 117 - " " , Economie et Enseignement à Madagascar,
Institut International de planification de l'éducation, Paris, 1976, 410 p.
- 118 - ILLICH (Ivan), Une société sans école,
Seuil, Paris, 1970, 187 p.
- 119 - JOLLY (René), L'arithmétique au Cours Moyen,
Classe de 7^e, Programme du 17 Octobre 1945,
Nathan, Paris, 1945 ?, plus de 32 pages (dernières pages déchirées).
- 120 - JULIAN (Marcel), "Réalité et avenir de la Francophonie",
(Discours prononcé à la séance inaugurale du Festival de la Francophonie, à Nice, le 5 Octobre 1979), Culture Française, éditée conjointement par l'Association des Ecrivains de Langue Française, mer et Outre-mer (ADELF), avec la collaboration de l'Association Francophone d'Accueil et de Liaison (A.C.A.L.), n° 4, hiver 1979, Paris, pp. 6-15.
- 121 - JULIAN (C.A.), Les techniciens de la colonisation, Colonies et Empires,
PUF, Paris, 1974.
- 122 - JULLY (Ant.), "L'Enseignement professionnel à Madagascar", Revue de Madagascar, Paris, 10 août 1899, t.1, 1^{ère} année, n° 2, pp. 91-92.
- 123 - KOERNER (F.), "Le Front Populaire et la question coloniale à Madagascar, Le Climat politique en 1936", Revue Française d'Histoire d'outre-mer, Tome LXI, n° 222, Paris, 1974, pp. 436-454.

- 124 - KOFFI (Atignon), "La réforme du système d'éducation au Togo",
cf. Unesco-BIE, Réformes et Innovations éducatives
en Afrique, p. 34 à 43.
- 125 - LANGELLIER (Jean Pierre), "Madagascar : les périls d'une réforme",
Le Monde de l'Éducation, n° 48, mars 1979, pp. 31-32.
- 126 - LEFRANC (Georges), Le Front Populaire (1934-1938),
PUF, Paris, 1974, 128 pages.
- 127 - LETERRIER (L.), Programmes, Instructions, Répartitions mensuelles
et hebdomadaires,
(Ecoles Maternelles, Ecoles Primaires, Collèges
d'Enseignement Général),
Hachette, Paris, 1961, 747 pages.
- 128 - LE THAN KOI, L'Industrie de l'Enseignement,
Minuit, Paris, 1967, 419 pages.
- 129 - LEMMAIRE (Philippe), "La révolution à Madagascar", Afrique-Asie,
n° 113 Spécial, du 23 juin au 11 juillet 1976.
- 130 - L'HUILLIER (Daniel), "L'Éducation, Investissement de base du dé-
veloppement", Annales de l'Université de Madagascar,
n° 4, Tananarive, 1967, pp. 25-40.
- 131 - LIGOT (Maurice), Les Accords de Coopération entre la France et les
Etats africains et malgache d'expression française,
Thèse de Doctorat en Droit et Sciences Economiques,
Université M Paris, 1963, 296.
- 132 - LIMAGNE (Joseph), "Madagascar : la révolution s'étiole", I.C.I.,
n° 509, décembre 1976, pp. 16-18.
- 133 - LISANDRO (Otero), MARTINEZ (Francisco), HINOJOSA, La politique
culturelle à Cuba,
Unesco, Paris, 1972, 56 pages.
- 134 - LOBROT (M.), La Pédagogie institutionnelle,
Gauthiers-Villars, Paris, 1975, 288 p.
- 135 - LUPO (Pierre), "Civilisation et développement : images malgaches",
Lumière, n° 2002 du 27.10.1974.
- 136 - " " , Eglise et Décolonisation à Madagascar,
Ambozontany, Fianavantsoa (Madagascar), 1976, 306
pages.
- 137 - MAES (Pierre), La population d'Age Scolaire dans les Pays Africains
et Malgache d'Expression Française,
Association Universitaire pour le Développement de
l'enseignement et de la culture en Afrique et à Mada-
gascar (audecam), n° 6, Paris, 1968, 21 pages.

- 138 - MAJAULT (Joseph), L'Enseignement en France,
Mc Graw-Hill Book Company (UK) Limited,
England, 1973, 188 p.
- 139 - MALINOWSKI (B.), Trois essais sur la vie sociale des Primitifs,
Payot, Paris, 1975, 181 pages (édition revue).
- 140 - MALSON (Lucien), Les Enfants sauvages,
UGE, Paris, 1964, 246 p.
- 141 - MALZAC-IPAM, (références des ouvrages d'Enseignement du Français
selon la méthode mise au point par Monsieur MALZAC).
- 142 - " , "INITIATION au français parlé", et Livret-guide de
langage destiné aux maîtres,
Istra-Hachette, Paris, 1968, 144 et 152 pages, accompa-
gnés de matériels ISTREX : 6 planches figurines et tex-
tes, format 50 x 65.
- 143 - " , "Apprenons à lire", méthode de lecture,
Istra-Hachette, Paris, 80 pages, (1963-64).
- 144 - " , "Nous lisons", premier livre de lecture,
Istra-Hachette, Paris, 1968, 128 p.
- 145 - " , "Je parle, je lis, j'écris", CE, livre de l'élève,
livre du maître,
Istra-Hachette, Paris.
- 146 - " , "Le Grand Voyage", CM, livre de l'élève, livre du
maître,
Istra-Hachette, Paris,
- 147 - MANNONI (O.), Psychologie de la Colonisation,
Seuil, Paris, 1950, 227 p.
- 148 - MAREDSOUS (Les moines de), La Sainte Bible,
BREPOLs, Belgique, 1977, 1971 p.
- 149 - MASSON (Paul), "Education du Monde Rural et Production agricole",
Annales de l'Université de Madagascar, n° 3, Tananari-
ve, 1966, pp. 33-42.
- 150 - MBUGHUNI (L.A.), La politique culturelle en République Unie de
Tanzanie,
Unesco, Paris, 1974, 80 p.
- 151 - MEDICI (A.), L'Education Nouvelle,
PUF, Paris, 1951, 4^e éd., 115 p.
- 152 - MELAINE LE HURT, "Le communisme à Madagascar", Mission de l'Egli-
se, n° 38, février 1961, pp. 15-27.

- 153 - MEMMI (Albert), Portrait du Colonisé,
précédé du portrait du Colonisateur,
Payot, Paris, 1973, 177 p.
- 154 - MIALARET (G.) et DHAM (D.), Statistique à l'usage des Educateurs,
PUF, Paris, 1967, 264 p.
- 155 - MIALARET (G.) et collectif, Le droit de l'enfant à l'éducation,
UNESCO, Paris, 1979, 266 pages.
- 156 - MONTESSORI (Maria), Pédagogie Scientifique,
Desclée de Brouwer, Paris, 1952, 265 p.
- 157 - MONTMOLLIN (Maurice de), L'Enseignement programmé,
PUF, Paris, 1965 (4^e éd., 1975), 123 pages
- 158 - MORIN (Lucien), Les charlatans de la nouvelle pédagogie,
PUF, Paris, 1973, 189 p.
- 159 - MOSTEFAOUI (A.), Madagascar : mission d'évaluation du projet
UNESCO-UNICEF, juin-juillet, 1967,
Unesco, Paris, octobre 1967, n° de série 281/BMS.
RD/EDS, 27 p.
- 160 - NIBBET (John), "Renforcer la créativité de l'école",
dans CERI : La créativité de l'école,
OCDE, Paris, 1974, 150 p.
- 161 - OLIVIER (Marcelle), Six ans de politique sociale à Madagascar,
Bernard Grasset, Paris, 1931, 2^e éd., 273 p.
- 162 - PAILLARD (Y.G.), "Victor Augagneur : socialisme et colonisation",
Bulletin Académique Malgache, tome 52/1-2, 1974 (1976),
pp. 65-79. Paris, ANF-SOM, MAD-377-1027, MAD 364-993.
- 163 - PALMADE (G.), Les Méthodes en pédagogie,
PUF, Paris, 1971, 126 pages.
- 164 - PALMERO (J.), Histoire des Institutions et des Doctrines Pédago-
giques par les textes,
SUDEL, Paris, 1958, 448 p.
- 165 - PAPA GUEYE N'DIAYE, Le développement culturel en Afrique : évolu-
tion, expériences et perspectives,
dans UNESCO : Le développement culturel, expériences
Régionales,
UNESCO, Paris, 1980, 454 pages, (pp. 15-80).
- 166 - PAVAGEAU (Jean), Jeunes paysans sans terres, l'exemple malgache,
L'Harmattan, Paris, 1981, 207 p.

- 167 - PAYE (Lucien), Introduction et évolution de l'Enseignement moderne au Maroc,
(paragraphe "L'exemple de Madagascar", pp. 148-150),
Thèse (Lettres), Paris, 1957, 232 p., dactylographié.
- 168 - PERROT (P.), Madagascar : Planification de l'Education, avril 1967-avril 1970,
Unesco, Paris, juillet 1970, n° de série 1982/BMS
RD/EP.
- 169 - PEYRESBLANQUES (R.), Madagascar : production de matériel de lecture,
Unesco, mission à Madagascar du 15 mars 1962 au 30 juin 1967, Rapport n° 37/BMS.RD/EDS, Paris, mai 1967,
29 pages dactylographiées.
- 170 - PHILIPPE (Jean), L'Enseignement Primaire à Madagascar (1960-72) :
L'Ecole de Promotion Collective,
Mémoire de maîtrise, en Sciences de l'Education,
UER-IPSE, Université de Lyon II, France, 1977.
- 171 - " " , Le Français langue étrangère à Madagascar : sa
situation dans l'enseignement primaire,
Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Education,
UER-IPSE, Université de Lyon II, 1977, 53 p.
- 172 - PIAGET (J.), Où va l'éducation ?,
Denoël-Gauthier, Paris, 1979, 133 p.
- 173 - PIATON (Georges), La pensée pédagogique de Célestin Freinet,
Privat, Toulouse, 1974, 313 p.
- 174 - POIGNANT (Raymond), L'Enseignement dans les pays du marché commun,
Etudes comparatives sur l'organisation et l'Etat de
développement dans les pays du Marché Commun, aux
Etats-Unis, en Grande-Bretagne et en URSS.
INP, Paris, 1965, 320 p.
- 175 - POYAS (Thérèse), Créations nouvelles éducatives, objets de la
nature,
Collection "Le Trèfle", tome 10,
Gamma, Paris, 1974, (1ère éd., 1973), version fran-
çaise, 160 pages.
- 176 - RABEARIMANANA (Lucile), La presse d'opinion à Madagascar de 1947
à 1956,
Contribution à l'histoire du nationalisme malgache
du lendemain de l'instruction, à la veille de la loi-
cadre,
Thèse de Doctorat de 3^e cycle, Université de Paris,
1978, 445 pages.

- 177 - RABEDAORO (Samuel), Les obstacles psychologiques au développement de Madagascar,
Thèse de Doctorat ès-Sciences Economiques, Université de Montpellier, 1961, 216 p.
- 178 - RABOTOSON (François de Paul), La mise en oeuvre d'une éducation nationale socialiste,
MINESEB, Ampasampito, 1977, 55 pages.
- 179 - RAJAOBELINA (Prosper), Lala sy Noro,
Trano Printy Loterana, Madagascar, s.d.
- 180 - RAJAONA (Siméon), Discours, Colloque National de Français, 14-22 décembre 1971.
- 181 - RALAIMIHOATRA (Edouard), Histoire de Madagascar,
Société Malgache d'Édition, Tananarive, 1976,
3^e édition, 320 p.
- 182 - RALIBERA (Le P. Rémi), "Famille Malgache", Missi n° 10, décembre 1970, p. 315.
- 183 - RANAIVO (Paul), Tolom-pabofahana ho an'ny Fahalevantenan'i Madagasikara,
(trad: Lutte de libération pour l'Indépendance de Madagascar),
Imp-Génevoise S.A., Suisse, 1977, 136 p.
- 184 - RANDRIANARISOA (Pierre), Madagascar et les Croyances et les Coutumes Malgaches,
Association Nationale des Ecrivains de la Mer et de l'Outre-Mer, 1959, 112 pages.
- 185 - " , L'Enfant et son éducation dans la civilisation traditionnelle malgache,
Ed. Randrianarisoa P., Fandriana-Fianarantsoa,
SME-DL n° 017/81, 144 pages.
- 186 - RANOVONA (Andriamaro), La politique de l'Enseignement à MADAGASCAR, de 1960 à 1972,
Université René DESCARTES, Paris V, thèse de Doctorat de 3^e cycle des Sciences de l'Éducation, 1977/78, 288p.
- 187 - RAPELA (Jaomaria), Réflexions sur l'éducation Fokonolona,
Mémoire de Maîtrise de Sciences de l'Éducation,
UER-IPSE, Université de Lyon II, 1977, 81p.
- 188 - RASOLO, "Agriculture et Industrie à Madagascar, une thèse de Doctorat en Sciences Economiques : le cas de Madagascar" (p. Petit Jean), Lumière, n° 2018, du 16-2-1975.

- 189 - RAZAFINDRABE (Maminiaina), Mission, Religions et Politiques : étude sur la pénétration du protestantisme à Madagascar (1818-1861), Thèse de 3^e Cycle de Doctorat Es-Sciences Religieuses, Université de Strasbourg, Faculté de Théologie protestante, 16 Mars 1976, 300 pages.
- 190 - R.C.R. , "Madagascar", Jeune Afrique, n° 716, du 28 Sept. 1974.
- 191 - RENEL (Charles), Principes de Pédagogie Indigène à l'usage des Européens. Leur application à Madagascar, Imprimerie Officielle, Tananarive, 1922, 34 pages.
- 192 - RIEN VAN GENDT, "Influences s'exerçant sur la créativité de l'école : analyses et classification des principaux facteurs", Centre pour la Recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) : la créativité à l'école, OCDE, Paris, 1974, 150 pages.
- 193 - ROUSSEAU (J.J.), Emile ou de l'Education, G. Flammarion, Paris, 1966, 629 p.
- 194 - SAUSSURE (Léopold de), Psychologie de la Colonisation Française (dans ses rapports avec les sociétés indigènes), Alcan Felix, Paris, 1899, 311 p.
- 195 - SEGRE (Monique), Ecole, Formation et Contradictions, De la réforme Berthoin-Fouchet à la réforme Haby, Ed. Sociales, Paris , 1976, 234 p.
- 196 - SNYDERS (Georges), Pédagogie progressiste, Education traditionnelle et éducation nouvelle, PUF, Paris, 1973, 275 p.
- 197 - " " , Où vont les pédagogies non-directives ?, PUF, Paris, 1975, 2^e éd., 378 p.
- 198 - " " , Ecole, classe et luttes des classes, PUF, Paris, 1976, 377 p.
- 199 - SPACENSKY, Madagascar, cinquante ans de vie politique, de Ralaimongo à Tsiranana, Nouvelles Editions Latines, Paris, 1970, 522 p.
- 200 - THIERRY (Solange), Madagascar, Seuil, Paris, 1961, 191 pages.
- 201 - THOMAS (Jean), Les grandes problèmes de l'éducation dans le monde : essai d'analyse et de synthèse, PUF-UNESCO, Paris, 1975, 172 p.
- 202 - TSIRANANA (Philibert), Discours prononcé à l'occasion de l'Ouverture de la session du Parlement Malgache devant l'Assemblée Nationale, le 6 Octobre 1959, à 15 heures, Imprimerie Officielle, Tananarive, 1959, 29 pages.

- 203 - ULMANN (Jacques), La pensée pédagogique contemporaine, PUF, Paris, 1976, 153 p.
- 204 - URFER (Sylvain), UJAMAA : espoir du socialisme africain en Tanzanie, Aubier Montaigne, Paris, 1971, 239 p.
- 205 - VALETTE (Jean), Etudes sur le règne de Radama I, Imprimerie Nationale, Tananarive, 1962, pp. 22-43.
- 206 - VASILE (Tara) et WOLLET (J.C.), Madagascar, Mascareignes et Comores, Ed. Libraire de Madagascar, Sociétés Continentales d'Éditions Modernes et Illustrées, Tananarive-Paris, 1969, 378 pages.
- 207 - VERRILL (A.H.), L'Inquisition, Payot, Paris, 1980, 251 pages.
- 208 - VESSEREAU (André), La statistique, PUF, Paris, 1979, 14^e éd., 127 pages.
- 209 - WALLON (Henri), L'Évolution psychologique de l'enfant, Colin A., Paris, 1947, 2^e éd., 222 p.
- 210 - WARUSFEL (André), Les Mathématiques Modernes, Seuil, Paris, 1969, 185 pages.
- 211 - X- , "L'Enseignement indigène à Madagascar", La quinzaine coloniale, 10 juillet 1912, pp.475-476.
- 212 - XXX , "L'Enseignement à Madagascar", Le mois en Afrique, revue française d'études politiques africains, n° 52, avril 1970, pp. 57-76, (étude faite par un groupe d'enseignants français en poste à Madagascar).
- 213 - YENA (Issa), "En République du Mali, la réforme de l'enseignement", pp 4-8, Recherche Pédagogie et Culture, Réformes des Enseignements, n° 23-24, Mai-Août 1976, 64 p.
- 214 - YOU (André), "Les Principes de l'enseignement indigène à Madagascar", L'Afrique française, renseignements coloniaux ou Bulletin du Comité de l'Afrique française, septembre 1930, pp. 539-541.
- 215 - ZENY (Charles) et RAMAROSANDRATANA (Justin), Evaluation de la Réforme de l'École Primaire du premier cycle : le programme de l'école primaire du premier cycle (facteur éventuel de succès ou d'échec), Mémoire de sortie de l'Institut National Supérieur de Recherche et de Formation Pédagogique, Tananarive, 1971, 229 pages.

- 216 - ZENY (Charles), Problèmes psycho-socio-pédagogiques de la Maîtrise d'école rurale à Madagascar, Mémoire de Licence en Sciences de l'Education, Certificat de Psychologie Sociale, UER-IPSE, Université de Lyon II, 1979, 58 pages.
- 217 - " " , Education des Filles : l'école ménagère à Madagascar, de l'origine à nos jours, Mémoire de Licence en Sciences de l'Education, Certificat de Pédagogie générale, UER-IPSE, Université de Lyon II, 1979, 55 p.
- 218 - " " , Aperçu sur l'enseignement de la morale en France, de 1883 à 1962, UV. Méthodes et Techniques d'Education, Certificat de Pédagogie Générale, Licence Sciences de l'Education, Université de Lyon II, 1979, 10 p.
- 219 - " " , Etude comparative de l'évolution des objectifs de la "scolarité obligatoire" et de l'éducation des adultes, d'après les textes officiels, en France, de 1880 à nos jours, Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, Certificats de Pédagogie des Adultes et de Pédagogie Appliquée, UER-IPSE, Université de Lyon II, 1980, 92 p.
- 220 - ZIND (Pierre), "Les Doctrines d'inspiration catholique", dans Avanzini et coll.: La pédagogie du 17^e s. à nos jours, Privat, Toulouse, 1981, 395 p.

b) Publications, articles, documents

- 221 - Afrique Contemporaine n° 11, janvier-février 1964.
- 222 - " " n° 60, mars-avril 1972.
- 223 - " " n° 61, mai-juin 1972.
- 224 - " " n° 64, nov.-déc. 1972.
- 225 - Bulletin Pédagogique et Administratif, n° 1 à 2, Ministère de l'Education Nationale-Unesco, Tananarive, 1969.
- 226 - Bureau International d'Education ou BIE, Réformes et Innovations éducatives en Afrique, Unesco, Paris, 1977, 77 pages.

- 227 - Commissariat Général au Plan, Rapport sur le développement de Madagascar, Tananarive 1962, "Les grandes lignes du développement", p. 17-24.
- 228 - " " " , Plan quinquennal 1964-68, Tananarive, document.
- 229 - Cours de Pédagogie Coloniale, Imp. Arts Graphiques, Tananarive (Madagascar), s.d., 385 p.
- 230 - Gouvernement Général de Madagascar, l'Enseignement à Madagascar en 1931, 117 pages.
- 231 - I.E.D.E.S. ou (Institut d'Etudes pour le Développement Economique et Social), Les rendements de l'Enseignement du 1er degré en Afrique francophone, T.III, Analyses, 1ère partie, Université de Paris, 1965.
- 232 - Informations Pédagogiques, n° 1, 1969, 10 pages, Enseignement du Français.
- 233 - Institut de Linguistique Appliquée (ILA), Linguistique et Enseignement n° 2, Université de Madagascar, Tananarive, 1972, 236 pages.
- 234 - IPAM (Institut Pédagogique Africain et Malgache), Madagascar Mon Pays, Géographie de Madagascar, Hachette, Paris, 1965, 71 pages.
- 235 - Journal des Missions Evangéliques, n° 4-5-6, avril-mai-juin 1973, "Malgachisation", pp. 57-60.
- 236 - JOURNEES NATIONALES de la Planification de développement, 25 mars 1971, Recueil Statistique, 28 p.
- 237 - La Documentation française illustrée, n° 168, juin 1961, 31 pages, "La République Malgache".
- 238 - L'Ecole Publique de Madagascar, 5^e Année, n° 41, mai 1955, 200 pages.
- 239 - Lumière, n° 1821, du 11 avril 1971, "A la découverte de l'Ile Rouge".
- 240 - Ministère de la Coopération (française), Centre de Formation des Experts de la Coopération Technique Internationale (Fondation Nationale des Sciences Politiques), Colloque d'Etudes sur les Problèmes de Coopération Technique et de Développement de l'Education, 1-13 Juillet 1963, (documents photocopiés) pp. 10-11-12.
- 241 - Ministère des Affaires Culturelles, La situation de l'Enseignement à Madagascar, Rapport Statistique, année scolaire 1964-65.

- 242 - Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Pédagogique et administratif n° 3 à 4,
M.E.N.-Unesco, Tananarive, 1969, pp. 1-240.
- 243 - Ministère des Affaires Culturelles, Situation de l'Enseignement à Madagascar au 1er Janvier 1969,
Tananarive, Août 1970.
- 244 - " " " (MAC), L'Education Malagasy,
n°4-5, juillet-août 1971, "Etude du milieu", pp. 3-12.
- 245 - Ministère de l'Education Nationale, Situation de l'Enseignement à Madagascar en 1972.
- 246 - Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles,
Tananarive, Document n° 3, CNEP, 1973.
- 247 - Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles,
Document n° 5, CNEP, 1973.
- 248 - Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles
(MENAC), Annuaire Statistique, Année scolaire 1973,
Tananarive, Août 1970.
- 249 - Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles
(MENAC), Annuaire Statistique, Année scolaire 1974,
Tananarive, Août 1974.
- 250 - Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles,
Tananarive, Ny Fampianarana momba ny Taranja Telo
Miray (Tantara sy Jeografia ary Fitaizana ho isam-
baoka), stage Unicef 7 août 1974, Tahirin-kevitra
ambaratonga voalohany.
- 251 - Ministère de l'Education Nationale de Gabon, "Réformes et Rénova-
tion de l'Enseignement au Gabon", Recherche Pédagogie
et Culture, n° 23-24, p. 16 à 24, cf. référence par
ailleurs.
- 252 - Ministère de la Coopération (France), Direction des Programmes,
Sous-direction des Etudes Economiques et de la Plani-
fication,
MADAGASCAR : données statistiques sur les activités
économiques, culturelles et sociales (janvier 1976).
- 253 - Ministère de l'Education (France), La réforme du système éducatif
français, CRDP, Lyon, 1977, 113 pages.
- 254 - Missi n° 10, décembre 1970, spécial "Madagascar, la Grande Ile".
- 255 - ORSTOM, Recommandations aux chercheurs pour la préparation de
leurs manuscrits,
Service Central de Documentation de l'Orstom,
70-74, route d'Aulnay, 93 BONDY, 3^e trimestre 1967,
39 pages.

- 256 - Présidence de la République (Secrétariat d'Etat à l'Information et au Tourisme, Service de Presse), La Scolarisation à Madagascar, 169/A/B du 9/9/1966.
- 257 - Réalités Malgaches, n° 18, mars 1972, "Les Menalamba", pp. 23-26.
- 258 - Recherche, Pédagogie et Culture, n° 40, mars-avril 1979, "Quelles mathématiques ?", Audecam, Paris, 1979, 150 pages.
- 259 - Rythmes du monde, n° 1-2, 1966, Tome XIV, "L'Enseignement à Madagascar", pp. 40-45.
- 260 - SEDES, Recherches sur les coûts de l'enseignement primaire à Madagascar et dans 8 pays francophones d'Afrique, Tome III, Analyses Nationales, "Madagascar", pp. 1 à 80 (annexes), Paris, 1967.
- 261 - SEDES, L'Education et le Développement Economique en zone rurale, Evaluations et perspectives, "Les écoles du premier cycle à Madagascar", pp. 46-49, Paris, juin 1970.
- 262 - SEDES, Etude sur les coûts de l'enseignement Primaire en Afrique, "Madagascar", documents.
- 263 - Société Alfred Binet et Théodore Simon, Celestin Freinet (1896-1966), revue n° 494, Lyon, 1967, 68 pages.
- 264 - STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NÁKLADATELSTVÍ (S.P.N.), Trente ans de l'école socialiste en République Socialiste Tchèqueoslovaque, t. 1, 2 et 3, S.P.N., Praha (Prague), 1975.
- 265 - UNESCO, Réflexions préalables sur les politiques culturelles, UNESCO, Paris, 1969, 49 p.
- 266 - UNESCO, MADAGASCAR : Orientations Nouvelles de l'Enseignement, Analyse et Projets, Volume I, Confidentiel EFM/46, Rapport n° 55, Unesco, Paris, mars 1972, 47 pages.
- 267 - UNESCO, MADAGASCAR : Orientations Nouvelles de l'Enseignement, Descriptions et annexes, Volume II, Rapport n° 55, Unesco, Paris, mars 1972, (photocopie).
- 268 - UNESCO, L'Education en milieu rural, Unesco, Paris, 1974, 63 p.
- 269 - UNESCO, L'économie des nouveaux moyens d'enseignement ..., Unesco, Paris, 1977, 215 p.

c) Liste de textes officiels

- 270 - Circulaire du 17/09/1844, p. Bugeaud (Maréchal).
- 271 - Loi Française du 22 février 1851.
- 272 - Circulaire du 11/12/1897, p. Galliéni. Documents.
- 273 - Circulaire du 16 avril 1899, Archives Nationales, Tananarive, H 140.
- 274 - Arrêté en date du 16 Avril 1899 portant créations d'écoles dites Ecoles Régionales d'Apprentissage Industriel et agricole.
- 275 - Arrêté du 16 Juin 1903 réorganisant le Service de l'Enseignement des Indigènes de Madagascar (Tananarive, J.O. de Madagascar et Dép., juin 1903).
- 276 - Arrêté du 19 Février 1916 sur l'enseignement.
- 277 - Arrêté du 17 Janvier 1929 sur l'enseignement.
- 278 - Arrêté du 14 Octobre 1933 portant réorganisation de l'enseignement des indigènes dans la colonie de Madagascar et Dépendances, JUM 1933, p. 923).
- 279 - Arrêté n° 327-E/CG du 12 Novembre 1951, portant réorganisation de l'Enseignement public à Madagascar.
- 280 - Arrêté n° 2516-E modifiant la réglementation du CEPE, du 6 décembre 1955 (J.O.M. 1955, p. 3071), modifiant l'arrêté du 25 février 1948, modifié par l'arrêté n° 084-EDJ du 16 janvier 1959, (J.O.M. 1959, p. 274).
- 281 - Ordonnance (française) n° 59/45 du 16 Janvier 1959 : prolongation de la scolarité obligatoire.
- 282 - Décret (français) n° 59/57 du 6 Janvier 1959.
- 283 - Constitution Malagasy du 29 avril 1959, (Education et Enseignement).
- 284 - Ordonnance n° 60-044 du 15 Juin 1960, Education : droits et devoirs des familles et des collectivités publiques en matière d'éducation.
- 285 - Ordonnance n° 60-049 du 22 Juin 1960, principes généraux de l'enseignement et de la formation professionnelle, création des diverses catégories d'enseignement.

- 286 - Décret n° 61.520 du 13 Septembre 1961, portant création du Conseil Supérieur de l'Éducation Rurale et des Centres d'Éducation Rurale (Animation Rurale).
- 287 - Ordonnance n° 62-056 du 20-9-1962, fixant les principes généraux de l'enseignement, modifiant l'Ord. n° 60-049.
- 288 - Arrêté n° 3180/AC du 23-9-1966, fixant les programmes et horaires des différentes classes de EPPC.
- 289 - Circulaire N° 16583/AC/SA/DEP du 10 Août 1970, Tananarive.
- 290 - Arrêté n° 460-AC du 5 février 1972 fixant les programmes de Morale et d'Instruction Civique des classes du premier et du second cycle de l'enseignement primaire.
- 291 - Arrêté n° 864-ENAC du 2 mars 1973 portant création et organisation du Bureau d'Études des Programmes (BEP) d'enseignement au sein du Ministère de l'Éducation Nationale et des Affaires Culturelles.
- 292 - Arrêté n° 4271-ENAC du 28 Novembre 1973, portant réorganisation des programmes d'enseignement au sein du Ministère de l'Éducation Nationale et des Affaires Culturelles. (JORM n° 959, du 29-12-73, p. 4224).
- 293 - Arrêté n° 4272-ENAC du 28-11-73, portant création au sein du Bureau d'Études du Programme d'enseignement un organe technique d'élaboration des programmes (OTEP), (JORM n° 959, du 29-12-73, p. 4224).
- 294 - Arrêté n° 0736-EN du 6 Mars 1975 fixant le programme d'Enseignement primaire pour l'année scolaire 1975.
- 295 - Note n° 75/12690-MEN/DEP-1 du 31 mai 1975, aux chefs Cisco et aux Chefs Services Provinciaux de l'Enseignement.
- 296 - Décret n° 75-324 du 24 Décembre 1975 portant création d'un Comité Permanent de l'Éducation de Base.
- 297 - Note n° 76/00200-MEN du 6 Janvier 1976, opérations préliminaires relatives à la mise en place de l'éducation de base.
- 298 - Arrêté n° 0389/EN du 20 Février 1976 fixant le programme d'enseignement de l'Éducation de Base.
- 299 - Note n° 55/P/CSR/SAG du 9 Juillet 1975 de M. le Président du Conseil Suprême de la Révolution portant adoption de l'Éducation de Base.
- 300 - Ordonnance n° 76-023 portant institution de l'éducation de base (JORDM p. 1705 du 17/07/76).

a n n e x e s

A N N E X E I

RESULTATS DE L'ENQUETE EFFECTUEE
A TULEAR (MADAGASCAR)
DE JANVIER A AOUT 1982

Observations : Nous n'avons rapporté dans ce présent état que les chiffres qui nous ont paru les plus significatifs, les autres étant très bas.

Les questionnaires ont été rédigés entièrement en malgache. Nous donnons ici sa traduction libre.

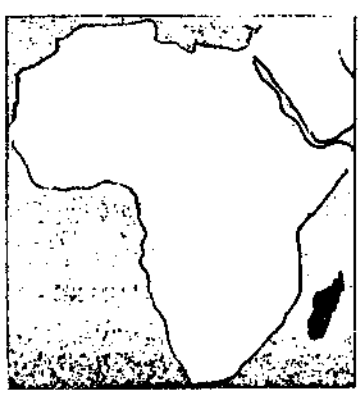
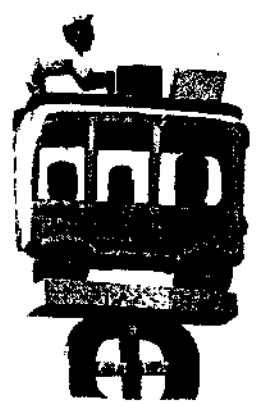


villages assoupis à l'ombre
de la végétation luxuriante...

mais faut-il se satisfaire de
tels logements ?



...de tels vêtements et
de telles habitudes ? (Photo Zeny, à Tuléar)



(Source: Larousse-Air Madagascar/Beautés du Monde)

- F A N O M E Z A N A A L A L A N A -

Ny Talen'ny Foibem-Pitondram-Paritany Mikarakara ny Fampianarana Ambaratonga Faharoa sy Fanabeazana Fototra Toliary, dia manome alalana an'Andriamatoa ZENY Charles fahazoana mifandray nivantana amin'ny SFT (T₅) sy SAFF (T₉) COZEB Toliary I et II mba hahafahany manatant-raka ny fikarohana ataony. Marihina fa Mpianatra, Mpampianatra ary Ray aman-dRenin'ny mpianatra no voakasika amin'izany.

Toliary, faha 19 Martsa 1982

NY TALEN'NY FOIBEM-PITONDRAM-PARITANY
MIKARAKARA NY FAMPIANARANA AMBARATONGA
FAHAROA SY FANABEAZANA FOTOTRA,

= RAKOTOZAFY Jean Baptiste =

COPIE CONFORME

Traduction :

Le Directeur Provincial de l'Education de Base et de l'Enseignement Secondaire de Tuléar autorise Monsieur ZENY Charles à avoir un rapport direct avec les T₅ et T₉ de la Coordination de la Zone d'Education de base de Tuléar I et II pour lui permettre de réaliser les recherches qu'il effectue. Il est à préciser que les élèves, les enseignants et les parents d'élèves en sont concernés.

Tuléar, le 19 Mars 1982

Le Directeur ,

Rakotozafy Jean Baptiste

ELEVES DE T9 (Classe de 3^e)

URBAINS	G : 24
	F : 26
RURAUX	G : 32
	F : 18
T : 100	

QUESTIONS REponses	ZONE URBAINE			ZONE RURALE			TG	%
	G	F	T	G	F	T		
A l'issue de cette année d'étude (3 ^e), si vous êtes obligés d'arrêter, avec ou sans BEPC :								
1 ^a) <u>Quel travail pensez-vous pouvoir faire ?</u>								
- Enseignant	13	6		15	9		43	43
- Médical/paramédical : (docteur, sage-femme, infirmière, ...)	5	15		1	7		28	28
- Militaire, gendarme	1	-		11	-		12	12
- Travail manuel : technique	-	2		2	1		5	5
- " : agricole	1	1		2	-		4	4
- autres ...								
2 ^a) <u>Aimeriez-vous recevoir une formation professionnelle ?</u>								
- OUI	23	25		31	18		97	97
- NON	1	1		1	-		3	3
3 ^a) <u>Quelle serait la durée de formation envisagée ?</u>								
- 3 mois	6	5		1	8		20	20
- 1 an/6 mois	7	4		12	2		25	25
- 2 ans	5	1		10	3		19	19
- autres ... 50 ans								
4 ^a) <u>Avec quelle langue aimeriez-vous qu'on enseigne lors de cette formation ?</u>								
- Malgache	23	17		14	13		67	67
- Français	6	1		5	6		18	18
- autres ...								
5 ^a) <u>Désirez-vous continuer vos études ?</u>								
- OUI	32	15		24	24		95	95
- NON	-	2		-	1		3	
- autres ...								



PARENTS D'ELEVES DE T5 (Cours Moyen)

URBAINS Hommes : 27
 Femmes : 21
 EFFECTIF : Hommes : 30
 RURAUX Femmes : 15
 Total : 93

QUESTIONS - REponses	ZONE URBAINE			ZONE RURALE			TG	%
	H	F	T	H	F	T		
1a) <u>A quel âge pensez-vous que votre enfant sera adulte ?</u> - 18 ans - 20 - autres ...	13 5	10 3		14 9	7 5		44 22	47,31 23,65
2a) <u>S'il quitte l'école au niveau de T5, ses connaissances sont-elles suffisantes pour lui permettre de travailler ?</u> - OUI - NON - autres ...	3 24	- 20		3 25	2 13		8 82	8,60 88,17
3a) <u>Doit-on lui donner une formation professionnelle jusqu'à son âge adulte ?</u> - OUI - NON	27 -	21 -		28 2	15 -		91 2	97,84
4a) <u>Quel genre de métier est-il bon qu'on lui apprenne ?</u> - <u>Travail manuel</u> : technique - " : agricole - <u>Fonctionnaire</u> : enseignant (ou non) - médecin - sage femme - bureau - autres ...	14 4 1 2 - 1	12 1 5 - 1 1		3 5 4 1 1 1	2 2 4 1 - 2		31 12 14 4 2 5	33,33 12,90 15,05
5a) <u>Quelle serait la durée préférable de la formation professionnelle envisagée ?</u> - 1 an - 2 ans - 3 ans - 4 ans - 5 ans - jusqu'à l'acquisition complète de la formation - autres ...	4 1 1 4 3 10	3 2 5 - 1 7		- 2 3 - 4 7	2 2 - - 1 7		9 7 9 4 9 31	9,67 9,67 9,67 33,33

	ZONE URBAINE			ZONE RURALE			TG	%
	H	F	T	H	F	T		
6 ^e) <u>Quelle langue d'enseignement faut-il utiliser pour cette formation professionnelle ?</u>								
- Malgache	7	10		19	7		43	46,23
- Français	5	4		5	-		14	15,05
- Malgache-Français	4	3		-	1		8	8,60
- autres ...								
7 ^e) <u>Quelle est votre profession actuelle?</u>								
- Travail manuel ; technique, ; agricole	10	2		1	3		16	43,01
- Commerçant	6	2		24	8		40	
- Enseignant	1	2		-	-		3	
- Médecin	3	2		-	-		5	
- Bureau	1	-		-	-		1	
- Catéchiste	2	-		-	-		2	
- autres ...	-	-		1	-		1	
8 ^e) <u>Avez-vous participé à un stage de formation pour cette profession ?</u>								
- OUI	15	8		13	6		42	45,16
- NON	10	12		15	7		44	47,31
- autres ...								
9 ^e) <u>Aimeriez-vous faire un stage professionnel ?</u>								
- OUI	16	20		26	15		77	82,79
- NON	9	1		3	-		13	13,97
- autres ...								
10 ^e) <u>Quel travail aimeriez-vous apprendre?</u>								
- Travail manuel : technique	8	6		6	3		23	9,67 19,35
- " agricole	2	-		6	1		9	
- Enseignant	3	4		7	4		18	
- Médical/paramédical	1	5		-	2		8	
- Autres fonctionnaires	3	3		2	-		8	
- autres ...								
<u>Voeux prononcés :</u>								
- souhaite formation professionnelle technique dès la base								
- souhaite formation continue et éducation permanente								
- bourses								
- création d'écoles (CEG) en brousse								
- autres ...								

TABLEAU RECAPITULATIF ET COMPARATIF DES POURCENTAGES

EFFECTIF : T5 : 96

INSTITUTEURS T5 : 71

T9 : 100

PARENTS T5 : 93

TOTAL GENERAL : 360

RUBRIQUE	T5	T9	Ir.	Pa
- <u>Acquisitions suffisantes :</u>				
- OUI			22,53	8,60
- NON			71,83	88,17
- <u>Désir de continuer les études</u>				
- OUI		95		
- NON		3		
- <u>Niveau scolaire désiré (institut. pour T5)</u>				
- 3e	11,45	-	57,74	
- Terminale (Bacc)	31,25	51	12,67	
- Université (+ EN III)	46,87	35	-	
- <u>Travail qu'ils pensent pouvoir faire (Inst. p... T5)</u>				
- Enseignant	11,45	43		
- Médical/paramédical	-	28		
- Bureau	-	-	-	32,39
- Travail manuel technique	26,04	5	-	26,76
- Travail manuel agricole	33,33	4	-	26,76
- <u>Besoin de formation professionnelle</u>				(désire avoir)
- OUI	97,91	97	97,18	97,84
- NON	2,08	3		2,15
- <u>Travail souhaité pour la formation</u>				(désire être)
- Travail manuel technique	31,25		36,61	37,63
- Travail manuel agricole	6,25		38,02	12,90
- Enseignant	32,29	37	-	15,05
- Médical/paramédical	15,62	30	12,67	6,35
- Bureau	11,45	-	-	5,37
- Militaire	-	9	-	-
- Ingénieur	-	6	-	-
- <u>Durée de stage</u>				
- 1 an	29,16	25	38,02	9,67
- 2 ans	13,54	19	18,30	7,62
- 3 ans	11,45	11	-	9,67
- 5 ans	-	-	-	9,67

	T5	T9	Ir.	Pa.
<u>- Age d'adultité</u>				
- 18 ans	45,83		45,07	47,31
- 20 ans	28,12		35,21	23,65
	$\bar{X} = 19,84$	$\bar{X} = 19,02$	$\bar{X} = 19,02$	$\bar{X} = 20,18$ $\sigma = 9,37$
<u>- Langue d'enseignement préférée</u>				
- Malagasy	43,75	67	67,60	46,23
- Français	32,29	18	15,49	15,05
- Malagasy-Français		2	12,67	8,60
- Anglais		5		5,37
<u>- Profession des Parents</u>				
- cultivateur	53,12			43,01
- travail manuel technique	6,25			11,81
- enseignant				5,37
- catéchiste				4,30
- chauffeur				5,37
- bureau	6,25			7,52
- commerçant				3,22
<u>- Ont reçu une formation</u>				
- OUI				45,16
- NON				47,31

Exemplaire TS (CM)
de questionnaire en malgache.

395

F ANONTANIANA APETRAKA AMIN'NY MPIANATRA
 AMBARATONGA VICALOHANY TAONA FAHADIMY (T5)

Mariko } Lahy:
 Ba }
 Vavy

Falamarihana
 tsy anoratana eto

- 1°) Firiy taona ianao izao ?
 Valiny:..... 14
- 2°- Mahafeno firiy taona ianao vao mihavitra ny tenanao ho efa lehibe ?
 Valiny: 20
- 3°- Tianao ve ny hampianarina miasa mandra-pahalehibe anao ?
 Valiny:..... tsy
- 4°- Karazan'asa inona no tianao hianaranao ?
 Valiny:..... Miaramila
- 5°- Maharitra firiy volana na taona no ho faharetan'io fianarana miasa io ?
 Valiny: 6 taona
- 6°- Karazan-teny inona no tianao hampianarina anao amin'io fianarana miasa io ?
 Valiny: tsy m. jirana
- 7°- Asa inona no mety ho hainao amin'izao fahaizanao izao (T5)
 Valiny: tsia... tsy miasa... asa... baiko
- 8°- Raha mbola te-hanchy fianara ianao, hatramin'ny kilasy inona na taona fahafiry vao te-hijanona ianao?
 Valiny:..... Amin'ny... ambaratong... fahaz
- 9°- Inona ny asan'ny raiamandreninao ?
 Valiny: .RAY.. Zondarina
- 10°- Aiza no misy anao (Tanana , Fivondronana)
 Valiny: ... tsimamatsy ... Fivondronana ... tsimamatsy
- Raha misy tianao hampara, soraty eto ambany :

ANCNTANIANA APETRAKA AMIN'NY MPIANATRA
AMBARATONGA FAHARCA, KILASY FAHA-(T9) 3ème

Mariho { (Lahy
sa
Vavy

Raha tapitra ity taom-pianarana ity ka
vcatery mijanona ianao na manana B.E.P.C, na tsia:

- | | | <u>Fanamarihana</u>
(tsy anoratana eto) |
|------|--|---|
| 1°- | Inona ny asa azonao hatao ?
Valiny: <u>HANAQ...MP.RMPIANATRA</u> | |
| 2°- | Tianao ve raha misy fiofanana momba io asa io ?
Valiny: <u>ENY</u> | |
| 3°- | Maharitra firy (velana, taona) no tianao hanaovana io fiofanana io ?
Valiny: <u>ROA...TAONA</u> | |
| 4°- | Teny inona no tianao hampitaina ny fampianarana amin'io fiofanana io ?
Valiny: <u>TENY...MALAGASY</u> | |
| 5°- | Manampaniriana hanchy fianarana ve ianao, avy eo ?
Valiny: <u>ENY</u> | |
| 6°- | Hatramin'ny kilasy fahafiry no heverinao mety mbola ho tranan'ao ?
Valiny: <u>NY...HANAANKA...BAC</u> | |
| 7°- | Asa inona no kendrenao ho azo avy eo ?
Valiny: <u>MPITZABO</u> | |
| 8°- | Tianao hiofanana ve io asa io ?
Valiny: <u>ENY</u> | |
| 9°- | Firy taona ianao izao ?
Valiny : <u>I9...TAONA</u> | |
| 10°- | Inona ny asan'ny ralamandreninao ?
Valiny: <u>MPAMBOLY</u> | |

Raha misy tianao hamba,scraty eto ambany :

*ny tiako hamba dia : ny lahagagana mahajo
ahy manohana amin'ny fianarana atao frantsay
kehafa any ambony; nefa taty amboalokany dia;
teny malagasy no naho tafita azy any.
mianarana tany amboalokany :*

ANCNTANIANA APETRAKA AMIN'NY MPAMPIANATRA

Misy mpianatra nahavita taona fahadimy (T5, CM) nahazo CEPE nefa nijanona fianarana noho ny antony samihafa:

Mariho { Lohy
sa
Vavy

Fanamarihana
(tsy anoratana etc)

- 1°- Hatramin'ny kilasy inona na taona fahafiry no tokony mbola hanchizany ?
Valiny: 18
 - 2°- Mahafeno firy taona izy vao azo atao hoe lehibe, ka afaka hiasa ?
Valiny: 18 taona
 - 3°- Ampy azy ho entiny miasa ve ny fahalalana azony tao an-tsekoly ?
Valiny: ... Try ... ampny
 - 4°- Karazan'asa inona no mety ho kainy ?
Valiny: ... mpitan - tsara amin'ny birao
 - 5°- Tokony hampiana fanomanana hiasa ve ny fahalalana azony tao an-tsekoly mandra-pahabehibe azy ?
Valiny: ... Emy ... tobony ... hampiana ... fanomanana
 - 6°- Karazan'asa inona no tsara hiofanana mba hivelomany ?
Valiny: ... Karazan'asa
 - 7°- Maharitra firy (volana, taona) no tokony hiofanany momba io karazan'asa io ?
Valiny: ... hiofanana raha bely indrindra
 - 8°- Karazan-teny inona no tsara hampitaina ny fampianarana amin'io fiofanana io ?
Valiny: ... malagany
 - 9°- Inona ny " Cadre " na asa misy anao izao ?
Valiny: ... 2. d. 1. ech
 - 10°- Ny mari-pahaizanao (diploma) na kilasy nianarana farany ambony ?
Valiny: ... 3° ... B.F.P.S. ... C.A.E.
- Raha misy tianao hambara, soraty eto ambany :

F ANONTANIANA APETRAKA AMIN'NY RAIAMANDRENYN'NY
MPIANATRA T.5
(alefa amin'ny alalan'ny mpianatra

Mariko

{ Lohy
sa
Vavy

- | | <u>Fanamarihana</u>
(tsy anoratana etc) |
|---|--|
| 1°) Mahafeno firy taona izy vao heverinao fa lehibe ?
<u>Valiny</u> : .. <i>Vak. aubieriny. feli. taona</i> | |
| 2°- Raha miala fianarana ao amin'ny taona fahadimy(T5) izy: ampy, azy ho entiny miasa ve ny fahalalana azony tao antsekoly ?
<u>Valiny</u> :..... <i>Teny... ampy... entiny... miasa</i> | |
| 3°- Tokony hampianarina fi miasa ve izy mandra-pahalehibe azy?
<u>Valiny</u> : .. <i>tokony... hampianarina... miasa</i> | |
| 4°- Karazan'asa inona no tsara hampianarina azy ?
<u>Valiny</u> : .. <i>Fianarana... na... ara... antoka. tsara</i> | |
| 5°- Maharitra firy (volana na taona) no tsara hianarany io asa io ?
<u>Valiny</u> : .. <i>Vola... miasa... sy... taona... miasa</i> | |
| 6°- Karazan-teny inona no tsara hampianarina azy io asa io ?
<u>Valiny</u> : <i>Teny... miasa... miasa</i> | |
| 7°- Inona no asanao izao ?
<u>Valiny</u> : .. <i>Mpamboly</i> | |
| 8°- Nanao fiofanana momba io asa io ve ianao ?
<u>Valiny</u> :.... <i>Eny</i> | |
| 9°- Tianao ve raha ampianarina miasa ianao ?
<u>Valiny</u> : <i>Tena... tiana</i> | |
| 10°- Asa inona no tianao ho kendrena ?
<u>Valiny</u> : .. <i>Mpianarina... na... mpamboly</i> | |
| <u>Raha misy tianao hanbara, soraty eto ambany:</u>
<i>vava angatahiany tongolo eto
mbony hery SE. CE etc</i> | |

A N N E X E II

Structures administratives
et éducatives en 1975.

- | | |
|--------------------------|--|
| - Fokontany (Fokonolona) | - Ecole d'Education de Base (5 ans) |
| - Firaisam-pokontany | - CEG (4 ans) |
| - Fivondronana | - Lycée (3 ans) |
| - FARITANY | - Centre Universitaire Régional |
| - FIRENENA | - RECTORAT
MINISTERE de l'Enseignement Supé-
rieur et de la Recherche Scienti-
fique. |

EDUCATION DE BASE FONCTIONNELLE (élargie)

- 1^o) système actuel : E.E.B. + CEG + Lycée
- 2^o) système parallèle: E.E.B. + 4 années supérieures + polytech-
niques. Vie active.

A N N E X E III

ANALYSE DES TACHES D'UN MAITRE RURAL

du PREMIER CYCLE

Tâches d'enseignement

- Documentation
- Organiser sa classe (pédagogie)
- Préparation des leçons
- " des exercices
- Correction des exercices et devoirs
- Préparation de la classe (tableau)
- Faire des leçons
- Surveiller les récréations
- Animer les temps libres
- Organiser les travaux scolaires-jardin scolaire
- Organiser des sorties proches
- Exploiter la correspondance int. sc.

Tâches d'administration scolaire

- Résoudre les questions administratives
- Résoudre les questions élèves
- Résoudre les questions école
- Organiser la coopérative scolaire
- Organiser la cantine scolaire
- Assurer les échanges interscolaires
- Tenir les livres
- Savoir faire des démarches administratives
- Organiser sa classe (pédagogique)

Formation personnelle

- Continuer sa formation personnelle
- Documentation

Action auprès des adultes

- Loisirs et culture
- Alphabétisation
- Organisation des associations sportives
- Animation
- Organisation des associations des jeunes

Act. aupr. des adultes (suite)

- Animer activités des loisirs
- Animer " culturelles
- Animer veillées pour les habit.

développement

- Prolonger l'action des Ag. tech.
- Susciter l'intervention des Ag. tech.
- Suppléer le manque des cadres
- Assister la population (PTT, mairies)

Activités Péri - Scolaires

- Animer les temps libres
- Recourir et visiter les parents d'élèves
- Nivaquinisation
- Utiliser les services des Ag. Techn.
- Organiser la coopérative scolaire
- Elevage
- Planter le jardin scolaire
- Organiser les travaux jardiniers
- Utiliser la production (débouché)
- Assurer les échanges inter-scolaires
- Organiser des voyages (vacances)

A N N E X E IV

LISTE DE QUELQUES LIVRES UTILISES PAR LES MAITRES

DANS LES ECOLES DE MADAGASCAR :

- ADER (M.), Le Calcul et son apprentissage
Guide à l'usage des instituteurs. Manuel destiné aux
EPC de Madagascar
Hachette, Paris, 1965, 127 p.
- BERNARD (P.) et RETON (F.), Nouvelle Histoire de la France et
de la civilisation Française. CM2
Programmes 1945
Nathan, Paris, 1946, 318 p.
- BERNARD (P.) et RETON (F.), Notre premier livre d'Histoire, CE
Nathan, Paris, 1951, 128 p.
- BLEED (E.) et Mme., Cours d'Orthographe
Cours Moyen 2ème année
Classe de fin d'études
(Ouvrage adapté pour les Ecoles Primaires de la Ville
de Paris)
Hachette, Paris, 1946, 216 p.
- BODARD (B.L.) et RAJAMARISOA (F.), Ny fianara-marika isan'andro
(Manuel de calcul). Cours Elémentaire.
Nathan. Madagasikara, Paris, 1966, 136 p.
- BONIFACIO (A.) et MARECHAL (P.), Histoire de France, CM
Hachette, Paris, 1954, 159 p.
- CARLE (R.), "Cours Préparatoire" (Français)
Ed. Rajaobelina Frères, Tananarive.
- GABET (G.), La Grammaire par l'image. Cours Elémentaire
Hachette, Paris, 1955, 123 p.
- GODIER (A.), MOREAU (S.) et MOREAU (M.), Premier Livre de Leçons
de choses. Exercices d'observation. Suivant I.O. 1945
Nathan, Paris, 1957, 63 p.
- GODIER (A.), MOREAU (S.) et MOREAU (M.), Les leçons de choses,
au CE
Nathan, Paris, 1954, 125 p.
- Gouvernement Général de Madagascar et Dépendances, Direction de
l'Enseignement : L'Enseignement de l'arithmétique aux
élèves de la deuxième division des écoles indigènes
du premier degré. Texte français et texte malgache.
Livre destiné aux maîtres.
Jean Paoli et Fils, Imprimeurs, Editeurs, Tananarive
1930, 86 p.

- MAQUET, FLOT et ROY, Cours de Langue Française.
Grammaire et exercices.
Analyse, Vocabulaire
Composition Française
Cours Moyen et Supérieur
Conforme aux programmes du 23 Février 1923
Hachette, Paris, ? , 301 p.(utilisé à Tananarive
en 1950)
- MORGENTHAUER (H.) et ISNARD (M.), Pas à pas de 1 à 100
Méthode de calcul. CP et Classe de 2ème des Lycées
Istra, Strasbourg, 1966, 72 p.
- ORIEUX (M.) et EVERAIRE (M.), Leçons de choses. CE
Hachette, Paris, 1952, 125 p.
- ORIEUX (M.) et EVERAIRE (M.), Leçons de choses. CM
Hachette, Paris, 1954, 125 p.
- PESTEL (J.), Véronique et Nicolas, apprenons à lire.
Cours Préparatoire.
Hatier, Paris, 1968, 95 p.
- PICARD (M.) Mme., Mon premier vocabulaire
Du vocabulaire à la phrase simple
CE1 et 2
Colin, Paris, 1959, 46 p.
- RAJEMISA-RAOLISON (R.), Mazava Atsinanana, T5
Vakiteny Fanabeazam-boho ny teny
Fitsipi-pitenenana, Tsipelin-teny
Ambozontany, Fianaratsua, 1978, 147 p.
- RAKOTOMAMONJY (S.), Loharano mamy
Boky Fianarana sy Lahatsoratra Malagasy, CM
Librairie mixte, Madagascar (Tananarive), 1963, 96 p.
- RANDRIAMAMPINANINA, DELCOURT et DUBOIS : Mon premier Livre de
lecture et de français.
Nathan. Madagascar, Paris, 1971, 111 p.
- RAKOTOZAFY (A.), Irango et ses amis.
Premier Livre Unique de Lecture et de Langue
Française
CP2 - CE1 des Ecoles de Madagascar
Istra, Paris - Strasbourg, 1966, 149 p.
- SOUCHE (A.), La Lecture Nouvelle et le Français au Cours Moyen
2ème degré (CM2 et Cours Supérieur)
Nathan, Paris, 1960, 320 p.

- VASSOUT (L.) et (M.), Le Nouveau Calcul Vivant
Classe de fin d'études
Certificat d'Etudes Primaires
Hachette, Paris, 1960, 287 p.
- VILLIN (F.L.) et (M.), Géographie, CE
Hachette, Paris, 1959, 128 p.
- VILLIN (F.L.) et (M.), Géographie, CM
Hachette, Paris, 1951, 128 p.
- VILLIN (F.L.) et (M.), Géographie, CE1
Hachette, Paris, 1951, 128 p.
- VILLIN (F.L.) et (M.), Géographie, CE1
Hachette, Paris, 1955, 63 p.
- VILLARS (G.), MARCHAND (J.) et VIONNET (G.), Des idées et des mots.
Elocution, Vocabulaire, expression écrite et orthographe. Cours Elémentaire.
Hatier, Paris, 1959, 143 p.
- Les livres IPAM

A N N E X E V

LES REPRESENTANTS SUCCESSIFS
DE LA FRANCE A MADAGASCAR

1 - M. Le Myre de VILERS, Résident Général	1884
2 - M. Bompard	1889
3 - M. Larrony, Résident de France	1890
4 - M. Le Myre de Vilers	1894
5 - M. Laroche	1895-1896
6 - Le Général Galliéni (plus tard Maréchal de France)	1896-1905
7 - M. V. Augagneur	1905-1910
8 - M.P. Picquié	1910-1914
9 - M. H. Garbit	1914-1917
10 - M. Merlin	1917-1918
11 - M. Schrameck	1918-1919
12 - M. Guyon	1919-1920
13 - M. H. Garbit	1920-1924
14 - M. Marcel Olivier	1924-1930
15 - M. L. Cayla	1930-1939
16 - M. M. de Coppet	1939-1940
17 - M. L. Cayla	1940-1941
18 - M. Annet	1941-1942
19 - Le Général Le Gentilhomme, Haut Commissaire	1942-1943
20 - M. de Saint Mart	1942-1946
21 - M. M. de Coppet, Haut Commissaire	1946-1948
22 - M. de Chévigné, Haut Commissaire	1948-1950
23 - M. Bargues	1950-
24 - M. Soucadaux	

(Source : Chapuis et Dandouau : Manuel d'Histoire de Madagascar,
Edition Larose, Paris, 1961, 190 pages)

i n d e x

I N D E X

(des NOMS)

A

ADER(J.) 153,165,183.
AMADOU M. M'BOW 302.
ANATOLE FRANCE 286.
ANDRIAMANJATO(R.) 292.
ANDRIANALY 55.
ANDRIANAMPOINIMERINA 35.
ARISTOTE 180,227.
AUGAGNEUR(V.) 81,82,83,102,
259,278,285,287.
AVANZINI(G.) 215,227.

B

BABEUF 228.
BAUDELLOT(Ch.) et ESTABLET(R.)
131,132.
BERTRAND(J.) 175.
BIANQUIS(J.) 87,97,107.
BLAIN 53.
BLONSKIJ 355.
BLUM(L.) 283.
BOREL-MAISONNY 230.
BOTOKEKY(L.) 153,233.
BOULADE(G.) 91,93.
BOURRON 272.
BROOKS 42.
BROSSARD de CORBIGNY(Le Baron)
60.
BUGEAUD(Le Maréchal) 71,284.

C

CABET 228.
CANHAM 42.
CAMPANELLA 228.
CARLE(R.) 95,262.
CARROT(J.) 65.
CARVILLE 42.
CAYLA 86,283,285,286.
CHEFFAUD 135.
CHICK 42.
CITRON(S.) 130.
COMPANYS(E.) 175.
COMTE(A.) 53.
COPALLE(de) 58.
COPPET(de) 89.

D

DECROLY 181,208,323.
DEMIA(Ch.) 53.
DENIS(Mme M.) 43,46.
DESCARTES 180.
DESCHAMPS(H.) 75,83.
DEWEY(J.) 143,181,208,333.
DIEGO DIAZ 40.
DOMMANGET 277.
DOTTRENS 119.
DUCHESNE(Le Gén.) 64.
DULCROZE 230.
DUPONT(P.) 229,230.
DUSSAC 281.

E

FARQUHAR(Sir) 57.
FERRY(J.) 66,80.
FINAZ(Le Père) 50,54,59.
FOURIER(Ch.) 54,277,284.
FRAISE(H.) 282.
FREINET(C.) 154,182,184,209,
317,323.
FROBERVILLE(Huet de) 57.
FUMAROLI 282.

G

GALLIENI(Le Gén.) 25,64,65,67,
70,71,72,74,75,81,89,94,96,
97,109,123,130,131,133,285,
347.
GAULLE(Le Gén. de) 76,88.
GARBIT 83.
GERSON(Le Chancelier) 52.
GIDE(Ch.) 286.
GIRARD(G.) 264.
GOGUEL(A.M.) 91,271.
GONZAGUE(Sœur) 54.
GRAND 233.
GRANDIDIER 71.
GUYON 83.

H

HOUTMAN(I.V.G.) 57.
HUGON(Ph.) 132.
HUS(J.) 44.

J

JAURES(J.) 81.
 JONES(Rév.) 42,46.
 JORE 286.
 JOUEN(R.P.) 50.
 JULES II (Le Pape) 40.

K

KERCHENSTEINER 355.
 KOMENSKY(dit Coménius) 44,
 45,180,228,345,355.
 KROUPSKAIA 331,335.

L

LABORDE(J.) 49,50,62.
 LAROCHE(Le Gén.) 279.
 LA SALLE(J.B. de) 228.
 LASTELLE(J. de) 49.
 LEIBNIZ 180.
 LENINE 301.
 LEPERRIER(L.) 346.
 LE THAN KOI 132,204.
 LIGOT(M.) 112.
 LIZOP(E.) 100.
 LOCKE(J.) 180,228.
 LOTTI(A.) 282.
 LOYOLA(I. de) 51.
 LUTHER(M.) 44,51,124.

M

MAINE de BIRAN 228.
 MAKARENKO 307,331,355.
 MALLEBRANCHE 180.
 MALZAC 175,237.
 MANAMBELO(J.) 268.
 MANOEL(Don) 40.
 MARIANO(Luis) 55.
 MARX(K.) 54,277,331.
 MARITAIN 331.
 MELANCHTON(Ph.) 44.
 MEMMI(A.) 92.
 MERLIN 83.
 MIALARET 307.
 MISTRAL 294.
 MONJA(J.) 292.
 MONTESSORI(M. de) 209,317,
 333.
 MORUS(T.) 228.
 MOTTET(M.) 89.

N

NAPOLÉON(B.) 42.
 NAPOLÉON III 50.

O

OLIVIER(M.) 83,87,283,284,285.
 OWEN 228,277.

P

PAUL III(Le Pape) 51.
 PESTALOZZI 345,355.
 PETITCOUP(Sœur H.) 54.
 PEYRESBLANQUES(R.) 125,170.
 PHILIPPE(J.) 95.
 PIAGET(J.) 181.
 PIATON(G.) 182.
 PICQUIÉ 83.
 PLATON 180,222,228,277.
 POIGNANT(R.) 22,24.
 PROUDHON 54,283.
 PRUVOST 281.

R

RABARY(Pasteur) 280.
 RABEARIVÉLO(J.J.) 282.
 RABEMANANJARA(R.W.) 280.
 RABEZAVANA 279.
 RABIBISOA(F.) 280.
 RADAMA I 42,47,48,54,55.
 RADAMA II 50,54,55,59,60.
 RAHANIRAKA 59.
 RAJAONA(S.) 233.
 RAJAONAH 55.
 RAKOTOVAO(J.) 290.
 RALAIMONGO(J.) 28,84,86,283,
 286,287.
 RAMAKA 54.
 RAMANANTSOA(1e Gén.) 259,260.
 RAMANIFATRA(V.) 280.
 RANAIVO(P.) 303.
 RANAVALONA I 48,49,54,59.
 RANAVALONA II 55,64.
 RAOMBANA 59.
 RAPHAËL(Frère) 280.
 RASOAMANARIVO 54.
 RASOHERINA 55.
 RATAHIRY 60.
 RATSIRAKA(D.) 259,309.
 RAVÉLOJAONA(Pasteur) 280,290.
 RAVÉLOSON 282.
 RAVOHANGY(Le Dr) 283.
 RAZAFIMAHÉFA(Pasteur) 280.
 RAZAFINDRABE(M.) 42,43,47,58.
 REMOND(R.) 66.
 RENEL(Ch.) 135.
 ROUSSEAU(J.J.) 180,181,182,228.
 ROWLAND 42.

S

SAINT-SIMON 53,277.
 SAINT-VINCENT DE PAUL 51.
 SAUVY(A.) 193.
 SCHRAMACK 83.
 SKINNER 175,209.
 SNYDERS 24,306.
 STENDHAL 294.
 SYLLA(A.) 193.

T

TELESPHORE(Mère) 54.
 TERMAN 230.
 TRENTÉ 166.
 TSIRANANA(Ph.) 104,161,260.

V

VALETTE 42,47,57.
 VALLY 282.
 VILERS(Le Myre de) 64.

W

WALLON 181.
 WEBER(Le Père) 59.
 WYCLIF 44.

Y

YOU(A.) 80.

I N D E X
(des T H E M E S)

A

Accords de Coopération 105,
112, 114, 115, 259, 290, 291.
Activités éducatives prati-
ques 165, 226, 228.
Alphabétisation 108, 170, 315,
323.
Assimilation 71, 96, 97, 284,
299.
Association 284.
Associationisme 180.

B

Bible 40, 46, 52, 57, 62, 116, 279.
Biculture 108, 113, 148.
Bilinguisme 85, 95, 96, 107, 114,
115, 140, 199, 238, 348.

C

Catholicisme, catholiques,
49, 52, 55, 61.
CEPE(examen) 76, 111, 112, 131,
147, 155.
CESD(examen) 76, 77.
Changement(voir aussi Réfor-
mes, programme) 23, 83, 355.
Christianisme 41, 42.
Colonialisme, colonisation
21, 23, 25, 40, 64, 65, 73, 84,
97, 101, 278.
Contenu(du programme) 24, 78,
164, 194, 195, 337, 355.
Coopérative scolaire 269.
Créativité 195.
Culture européenne 19, 21, 66.
Culture générale 22, 239, 323.
Culture malgache 44, 62, 68, 90,
101, 303, 311, 313.

D

Décentralisation 63, 314.
Décolonisation 302, 348.
Démocratisation 63, 300, 314.
Développement 22, 83, 193, 250,
301, 321.

E

Echec scolaire 85, 146, 291, 333.
Ecole coloniale 75, 95, 109, 155.
Ecole-milieu(relation) 321.
Ecole Primaire Publique(EPP
traditionnelle) 23, 145, 159,
197, 214, 238.
Ecole Régionale 76, 78.
Ecole Rurale du Premier Cycle
(EPC) 23, 134, 150, 189, 201, 208,
228, 271, 276.
Ecole-travail(relation) 331, 339.
Ecole-vie pratique(relation) 346.
Education de Base 23, 24, 25, 27,
28, 74, 75, 85, 107, 109, 112, 115,
125, 131, 134, 272, 307, 309, 324,
351.
Education nouvelle 228.
Education pratique 63, 72, 86.
Education sanitaire et nutrition-
nelle 231.
Education sensori-motrice 229.
Education traditionnelle 31, 35,
39, 46, 82, 147, 228, 244, 272, 321.
Elitisme 55, 68, 77, 130, 147, 150,
189, 302.
Enseignement programmé 175, 179.
Enseignement technique et pro-
fessionnel 42, 72, 76, 82, 87,
94, 105, 111, 145, 165, 245, 246,
322, 331, 334, 336, 337, 352, 353.
Etude du Milieu 169, 180, 183, 186,
195, 214, 295, 319, 325.
Exode rural 185.

F

Fihavanana 32, 36, 275, 350.
Fokonolona 31, 33, 37, 87, 261, 269,
277, 285, 307, 311, 346, 350.
Formation de maîtres 204.
Francisation(enseignement du
français) 98, 212, 232, 258, 299.
Francophonie 293, 348.

G

Gestaltthéorie 181.

H

Hazomanga/hazomanga 33, 39.

I

Inadaptation 21, 127, 146.
Indépendance 25, 104, 106, 123,
287, 290.
Indigénat 90, 100, 285, 287.

J

Jésuites 50.

L

Laïcisation 69, 72, 124.
Langues (problème de) 56, 61,
65, 91, 95, 119, 233, 294, 297,
332, 249.
Langue française 67, 78, 117.
Langue maternelle 46.
Lutte d'influence 59.

M

Madagascar (aperçu géographi-
que) 17.
Madagascar (aperçu historique)
18.
Malgachisation 46, 56, 113, 121,
129, 136, 159, 169, 190, 199,
209, 212, 214, 223, 234, 262,
283, 294, 297, 299, 314, 349.
Malgache commun 298.
Manuels scolaires 79, 84, 92,
123, 125, 170, 319.
Mathématiques modernes 23,
219, 293.
Menalamba 64, 84, 279.
Méthodes actives 143.
Missionnaires 19, 27, 40, 44,
49, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59,
60, 73, 115, 116, 117.
Motivations (définition) 23, 24.
Mythe du Blanc 100, 209, 213.

O

Obligation scolaire 55, 74,
100, 145.
Ouverture au milieu (enquête)
325.

P

Pédagogie nouvelle 183, 195, 306,
307.
Pédagogie traditionnelle 38,
45, 195.
Planification 198, 202.
Producteur, production 260,
264, 270, 320, 325, 335.
Programmes scolaires 23, 25, 26,
43, 76, 78, 80, 84, 87, 93, 117, 127,
137, 143, 164, 166, 261, 306, 315,
338, 343, 347.
Promotion collective (école)
241, 249, 254, 293, 295.
Protestants, protestantisme
40, 43, 44, 46, 51, 52, 55, 61, 62,
288, 292, 304.

Q

Quakers 55.

R

Radio scolaire 215.
Réformes (scolaires) 90, 94, 95,
166, 187, 214, 229, 232, 257, 310.
Rendement scolaire 200.
Rivalités missionnaires 59.
Rôle de l'école 157, 356.

S

Sélection 77, 106, 114, 130, 193,
212, 258, 296.
Socialisme 35, 40, 81, 102, 211,
275, 277, 278, 282, 304, 305.
Socialisme malgache 275.
Sociétés secrètes 289.

T

Taux de scolarisation 155, 191,
198, 200.
Technologie 23, 223.
Travail manuel 44, 45, 46, 161,
268, 332.