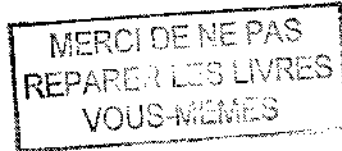
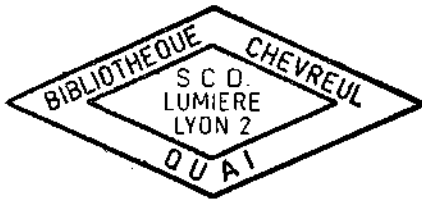


UNIVERSITE LYON-II

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

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

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

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'avéra 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 polycopié).
 (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 influaient 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° 4-6, 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 Dulcrose, 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

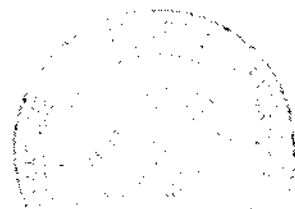
Phonétique : Les sons "J" et "Z"

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.

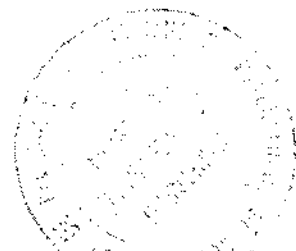
Malgré la vulgarisation des moyens agricoles et l'effort de l'école à persuader les élèves ruraux, futurs agriculteurs, de la nécessité de produire beaucoup plus que la normale, les techniques modernes d'agriculture n'ont fait qu'une pénétration très modeste à la campagne. "La cause en est souvent le 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 I.



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 ?