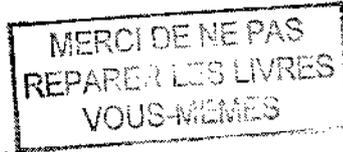
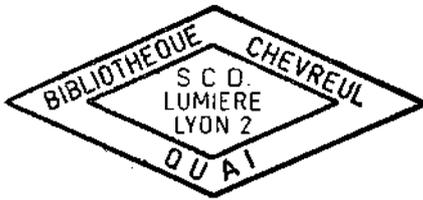


UNIVERSITE LYON-II

7. 11

UER - INSTITUT AUX PRATIQUES PSYCHOLOGIQUES
SOCIOLOGIQUES ET EDUCATIVES

Section Sciences de l'Education



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

THESE de DOCTORAT de TROISIEME CYCLE

1983

présentée par

ZENY Charles

17.02.83

631366

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

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

QUATRIEME PARTIE

POUR UNE INDEPENDANCE EFFECTIVE (1975)

FAUT-IL UNE EDUCATION DE BASE

I - socialiste ?

et/ou

II - fonctionnelle ?

Introduction

Il serait très prématuré de donner une définition exacte du "socialisme malgache". Nous pourrions peut-être essayer de le déterminer à travers "Le Livre Rouge" du Président de la République Démocratique de Madagascar qui explique la "Révolution Socialiste Malgache", en 1975.

Le "Livre Rouge" (1), parle de "socialisme" dans le Fokonolona (2), car, "l'homme est un être éminemment sociable. Il vit dans une société à laquelle il est lié et pour laquelle il doit travailler" (3). C'est cette liaison entre l'individu et la société qui est au centre du "socialisme malgache". Elle se manifeste par la cohésion familiale, clanique et tribale, voire nationale. C'est l'expression du "Fihavanana" (lien familial, parental, fraternel) et du "Fifanampiana" (entr'aide) qui s'inscrit dans "une tradition communautaire séculaire" (4).

Cette cohésion, ce lien immuable dans le "socialisme malgache", selon son sens nouveau, est lié au problème économique de la société, car le "Livre Rouge" conclue : "notre socialisme est le socialisme des pauvres" (5).

Mais ne nous trompons pas car "la révolution malgache doit (...) rester très vigilante et adopter une ligne juste pour ne pas tomber ni dans l'ultra-gauchisme, ni dans un compromis irréfléchi qui peut mener vers une compromission coupable avec la bourgeoisie" (6).

Le "socialisme malgache" émane donc d'une idéologie nationale. Il est ouvert aux apports du socialisme moderne, mais

(1)- Version française, moyen format.

(2)- RATSIRAKA (D.), La Révolution Socialiste Malgache, p. 37.

(3)- Ibid, p. 51.

(4)- Ibid, p. 65.

(5)- Ibid, p. 106.

(6)- Ibid, p. 72.



garde son identité.

Avant de parler de l'Éducation de base socialiste à Madagascar, groupons tout d'abord les éléments épars qui ont contribué en grande partie à l'élaboration d'un système d'éducation "socialiste".

Nous avons déjà analysé l'École Rurale du 1er cycle qui était une école conçue pour une sensibilisation au développement de la masse rurale. Nous avons dit que cette école a ouvert la voie au concept d'éducation de base par la mise en importance du système de vie collective traditionnelle contre laquelle l'Administration coloniale a lutté longuement et par tous les moyens, en l'occurrence par l'institution d'une école de promotion individuelle, brisant leur attache familiale, leur cohésion et par conséquent tout sens d'association pour revendiquer leurs droits. Le programme scolaire était orienté de telle sorte que dans ce système d'éducation ils ne puissent pas avoir conscience de l'état de soumission à laquelle ils étaient obligés et de telle sorte qu'ils aiment l'ascension personnelle basée sur le favoritisme, d'où "l'élitisme".

Si le programme scolaire du 1er Cycle révélait l'importance du Fokonolona, d'autres événements, d'autres mouvements, d'autres idéologies ont eu sans doute leur rôle dans l'orientation de l'éducation de base "socialiste".

CHAPITRE I

L'éducation de base socialiste

A - Les sources probables de l'orientation socialiste de l'éducation de base à Madagascar

1) L'apport des mouvements nationalistes malgaches.

La vie communautaire que mènent depuis toujours les membres de la même famille élargie et ceux du même Fokontany supposent l'existence d'un sens social traditionnel chez les Malgaches. Il est à priori très difficile de considérer le Fokonolona comme une entité "socialiste" puisque le socialisme, dans le sens européen et moderne du terme, n'est réellement apparu en occident qu'au XIXe siècle, avec la "révolution industrielle" (1). Les premiers théoriciens du socialisme seraient, semble-t-il, OWEN (1771-1858), FOURIER (1772-1837) et SAINT SIMON (1760-1825). K. MARX (1818-1883) en serait le couronnement.

Mais si on tient compte de l'énumération des "grands socialistes" faite par Dommanget, la notion de socialisme aurait déjà existé depuis Platon (427 à 347) avant notre ère, qui, écrivant dans "La République", préconisait d'organiser la société sous une forme de vie communautaire tout en gardant un souci de liberté et d'égalité : "La nature n'a pas fait chacun de nous semblable à chacun, mais différent d'aptitude et propre à telle ou telle fonction" (2).

Dans ce cas, nous n'hésiterons pas à qualifier le Fokonolona Malgache de "socialiste" car il comporte un idéal de liberté, d'équité et un sens collectif dans les relations et les ac-

(1)- HALEVY (E), Histoire du socialisme européen, p. 24.

(2)- Cité par DOMMANGET, Les Grands Socialistes et l'Education, p.19.

tivités sociales.

Depuis le P.S.D. (1960), cet idéal de socialisme n'a pas cessé de hanter l'esprit des autorités. Dans son message au Sénat, le Président de la République expliquait l'option fondamentale de la politique du Gouvernement qui était la "réalisation du développement économique, culturel et social selon une vue socialiste" (1), et à l'Assemblée Nationale il parlait de "la voie d'un socialisme malgache réaliste et du bon sens" (2).

Nous avons aussi parlé de l'apport du protestantisme. Cet apport a été assez développé dans la première partie et nous n'y reviendrons pas. Nous rappellerons seulement que le protestantisme s'est posé pour le progrès matériel et cherchait à donner à l'homme sa valeur réelle et sa place dans la société. C'est ainsi que la pédagogie d'inspiration protestante insista sur le "caractère collectif de l'éducation" (3).

Pendant la colonisation, une succession de gouverneurs socialistes, commencée par Augagneur, a contribué à l'introduction d'un idéal de lutte pour une société plus juste et plus humaine.

Mais il faut avouer que colonialisme et socialisme sont deux idéaux opposés. Si le socialisme moderne a eu une pénétration facile à Madagascar, c'est qu'il y a eu le fait colonial qui a engendré lui-même les vagues "d'opposition" qui se sont concrétisées sous forme de nationalisme et de luttes pour le socialisme international.

(1), (2)- Commissariat Général au plan, (Tanananarive) : plan quinquennal 1964-1968, p. 7 et 9.

(3) - DENIS (M.), "Les Doctrines d'inspiration protestantes" dans AVANZINI (G.) et coll., Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle à nos jours , p. 38.

Quand les "Menalamba" prenaient le maquis, dès la première arrivée des Vazaha colonialistes, en 1895, personne ne parlait encore de mouvement nationaliste. On parlait (surtout chez les colons), de "brigandage", de "vol de boeufs", de "fahavalisme" (1). Et pourtant on reconnaît que le Fokonolona était hostile "à l'égard des étrangers au village" (2) depuis 1884. L'entourage du Résident Général Laroche et les militaires accusaient le gouvernement malgache de l'époque d'être "en accord secret avec l'insurrection" (3) et avec les "Anglais et les grands pasteurs protestants (qui) soutiennent les Andriana qui sont "l'âme même de la révolte" (4). Les Menalamba, de leur côté se montraient cependant anti-chrétiens en brûlant les Bibles et les Eglises et proclamaient "d'abattre la nouvelle religion" (5) pour sauvegarder celle des ancêtres, car ils confondaient christianisme et colonialisme. Rabezavana, 12^e honneur D.P.M. au prince Ramahatra, chef des insurgés, lui-même déclarait que les Vazaha "n'ont aucun droit à faire valoir à Madagascar ce qui n'appartenait ni à leurs pères ni à leurs mères" (6), que "tant que nous adorions les dieux de nos pères, nous avons notre patrie, notre souveraine et notre armée à nous; mais vous avez mis en rage les dieux en les abandonnant pour la nouvelle religion et en priant l'ancêtre des blancs Jésus-Christ; et maintenant nous avons tout perdu" (7). En effet, "les missions ébranlent ou abattent les conceptions religieuses traditionnelles, tabous sociaux et culte des ancêtres, sur lequel était fondée la société" (8). Il est fort compréhensible que "la tradition blessée, le mirage du monde ancien conçu comme un âge d'or, (soit) le terreau où va germer la graine du nationalisme" (9).

On peut chercher, une quelconque influence des forces religieuses dans l'affaire V.V.S. (Vy, Valo, Sakelika), en 1915.

(1)- Réalités Malgaches, n° 18, 1972, p. 20.

(2)- Ibid., p. 21.

(3),(4)- Ibid., p. 22.

(5)- Ibid., p. 23.

(6)- Ibid., p. 26, extrait de Matthews : "Thirty years in Madagascar", p. 308-309.

(7)- Ibid., cité p. 27.

(8),(9)- DESCHAMPS (H.), La fin des empires coloniaux, p.50 et 53.

Les trois catholiques, les pères Venance Ramanifatra, Félix Rabibisoa et le frère Raphaël, soupçonnés et interrogés par la police ont réussi à démontrer leur innocence (1). Les Pasteurs Rabary, Ravelojaona et Razafimahefa ont aussi subi un interrogatoire. Il a été reconnu plus tard que le Pasteur Ravelojaona avait patronné (2) cette société secrète, depuis 1913. Les Malgaches du V.V.S. avaient sans doute eu le même élan que les Menalamba mais il est fort probable que cet élan a été ravivé par la connaissance des valeurs chrétiennes et européennes. Ce qui a fait écrire à un missionnaire anonyme, le 7 janvier 1916, vis-à-vis des intellectuels du V.V.S. : "Vous vous êtes conduits en vrais enfants mal élevés, vous vous servez de ce que vous avez reçu de la France votre mère pour la trahir. "Zana-baratra tokoa" (vrais enfants de la foudre)" (3).

Le mouvement recrutait ses membres parmi les élites et les intellectuels, en particulier chez les étudiants en médecine et les élèves de l'école Le Myre de Vilers. Rabemananjara (R. W.) écrivant dans "Madagascar, Histoire de la nation malgache" souligne, "qu'il s'agissait d'un "mouvement d'idées en faveur de la démocratie sociale et de la sauvegarde des attributs nationaux de la personnalité malgache" (4). Le mouvement fut réprimé en 1915, la police (5) ayant eu vent de l'affaire. Les membres ont été battus, torturés, mis en prison, déportés et condamnés.

(1)- LUPO (P.), Eglise et Décolonisation à Madagascar, p. 44.

(2)- RABEARIMANANA (L.), La presse d'opinion à Madagascar, p. 44.

(3)- Cité p. LUPO (P.), *op.cit.*

(4)- Cité par RABEARIMANA (L.), *ibid.*, p. 69.

(5)- Bureau Politique et Sûreté Générale, "grâce aux confidences inquiètes des pasteurs malgaches auprès des missionnaires protestants français" (cf. Le Mois en Afrique n° 52, p. 65).

Le mouvement V.V.S. était donc authentiquement malgache mais d'obédience protestante. Le "Vy, Vato, Sakelika" (V.V.S.) signifiant "Fer, Pierre, Ramification" était réellement un mouvement révolutionnaire à but "spécifique" (cf. interview du Dr. B. RAMASY, un des membres fondateurs de la VVS, dans Lakroan ny Madagasikara, n° 2278 du 4 Avril 1982.)

L'élite malgache a été durement touchée. Les bruits de la répression avaient touché l'opinion nationale et internationale. La France voulait faire peur. Mais les Malgaches avaient de plus en plus la sensation, par ces répressions, d'être muselés et d'être prisonniers du régime colonial, régime de "servage". Leur lutte était plus que jamais nécessaire. Un nouveau mouvement nationaliste était né pour essayer de résoudre les problèmes des Malgaches.

Un instituteur, RALAIMONGO (1884-1943), reprenait la lutte de libération de ses concitoyens. Il a fait la guerre de 1914-1918 en France et entra en contact avec les socialistes français en 1915. Il adhéra ensuite à "La ligue française pour l'accession des Indigènes de Madagascar aux droits de citoyens français", créée en 1919 et dont les idées étaient diffusées par les journaux "L'Action Coloniale" et "l'Ere Nouvelle". Les membres de la ligue "admettaient et respectaient la mission de civilisation de la France mais demandaient un assouplissement de l'administration coloniale et revendiquaient pour les Malgaches le droit d'accéder à la citoyenneté française (1), la loi d'annexion de 1896 ayant été interprétée par les nationalistes malgaches comme devant aboutir à l'application de toutes les lois françaises dans les colonies. Or, le Conseil d'Etat (français) affirmait que "seules sont valables dans la colonie les lois ayant fait l'objet d'un décret d'application locale" (2). Tour à tour mis en prison, puis libéré, Ralaimongo, devenu journaliste nationaliste, aidé de son ami DUSSAC, communiste à Madagascar, et soutenu en France par le Front Populaire, le Secours Rouge International, La Ligue de la Déclaration des Droits de l'Homme, le Parti Communiste Français et le Parti Socialiste Français, amplifiait son action contestataire pour aboutir à la création du "Comité du Front Populaire Malgache", le 27 Juillet 1936, dont le Secrétaire Général était Pruvost, les secrétaires-

(1)- RABEARIMANANA (L.), op. cit., p. 72.

(2)- KOERNER (F.), "Le Front Populaire et la question coloniale à Madagascar. Le climat politique en 1936", Revue Française d'Histoire d'outre-mer, p. 443.

généraux adjoints, Dussac, Raveloson et Vally, gouverneur honoraire des colonies (1). Le socialisme avait un pied à terre et son drapeau était rouge avec la faucille et le marteau. Le gouvernement général avait remarqué autour de DUSSAC des anciens membres de la V.V.S. et n'avait pas confiance au mouvement qu'il qualifiait de "révolutionnaire", "autonomiste" et "anti-français" car celui-ci réclamait "l'indépendance de Madagascar" (2).

A l'opposé du Comité du Front Populaire Malgache, la colonisation a fait créer l'Union Franco-Malgache, organisée par Henri Fraise, industriel, Fumaroli, royaliste et commerçant, et A. Lotti, ex-pilote, dont faisait partie le célèbre poète malgache Jean-Joseph Rabearivelo. Cette action avait aussi ses partisans et a orienté la vie politique à Madagascar.

Mais en Europe, pendant cette période d'entre les deux guerres, on avait l'impression d'assister à une effervescence dominée par un certain courant d'opinion, celui du nationalisme démocratique ou libéral et du nationalisme fasciste (Allemagne, Italie). La réussite de la révolution bolchévique (1917) encouragea les socialistes-marxistes à persévérer dans leur action.

On commençait à donner de l'importance à la Nation et aux relations d'amitié avec les autres pays d'où la création de la Société des Nations (1920). On redécouvrait et analysait la famille et l'enfant, le droit de la famille à l'éducation de leurs enfants, etc ... On pensait aux morts, à "ceux qui ne sont plus"(3)

(1)- VALLY ADRIEN était devenu dissident du mouvement par méssentente avec Dussac et est allé animer le clan des Réunionnais contre les nationalistes.

(2)- Extrait du rapport de Jore à Montet, Archives Nationales, SOM, Madagascar, 364/993, rapport confidentiel n°1342, 15/7/1936.

(3)- MIRETON et FARGES, L'Éducation Morale et Civique par la suggestion artistique et littéraire, 1923, cité par ZENY (Ch.) dans "Aperçu sur l'Enseignement de la Morale en France, de 1883 à 1962", p. 4.

et on a éliminé des manuels de morale et d'instruction civique primaire la notion de "père" et de "l'amour du père" (1) de peur de choquer les enfants qui n'en avaient plus. Bref, on parlait de solidarité, du droit de chacun à la propriété et de l'émancipation des pauvres.

Toute l'action de Ralaimongo, basée d'abord sur l'accession des Malgaches à la citoyenneté française, puis ensuite sur la réclamation de "l'indépendance", n'avait justement pour moteurs que "le souci de la dignité humaine" (2) et de la solidarité entre les peuples, afin de sortir les Malgaches de la situation aliénante où ils se trouvaient.

Ainsi on voyait fleurir à Madagascar, non seulement les idées de K. Marx, mais aussi la pensée politique de Pierre Joseph PROUDHON sur le respect de l'Homme, de l'égalité dans le travail et le profit (3), et celle de Léon BLUM quand il écrivait : "l'objectif révolutionnaire n'est pas seulement de libérer l'individu de l'exploitation économique et sociale, mais de lui assurer au sein d'une société la plénitude de ses droits fondamentaux et de son potentiel personnel" (4).

Malgré la pertinence de ces revendications, la situation coloniale ne changeait pas beaucoup. Après le Gouverneur Général Olivier, arriva à Madagascar le Gouverneur CAYLA, en 1930, véritable pro-consul, originaire d'Oran, franc-maçon, homme ferme, taillé sur mesure pour les situations explosives, cher aux colons. Il fit mettre en résidence surveillée les leaders nationalistes Ralaimongo et J. Ravoahangy (Docteur).

Mais les répressions ne sont pas toujours les

(1)- MIRETON et FARGES, op. cit., p. 4.

(2)- KOERNER (F.), op. cit., p. 439.

(3), (4)- DROZ (J.), Histoire des Doctrines Politiques en France, p. 91 et 114.

meilleures solutions car la haine engendre la haine et la violence appelle la violence. Colonisateurs et colonisés cherchaient de nouvelles formes de cohabitation, chacun selon son intérêt. Déjà, depuis 1926, on admit l'idée que les indigènes ayant les mêmes qualifications qu'un Français pouvaient accéder au même cadre mais les fonctions supérieures leur restèrent refusées ; les patrons étaient seuls aptes à choisir leurs employés et pouvaient les renvoyer quand ils voulaient. L'employé était par conséquent tyrannisé et s'il voulait travailler, il devait se soumettre au bon vouloir de son patron et devait accepter le salaire, bas en général, qu'il lui proposait. A qualification égale, il était souvent intéressant d'embaucher deux ou trois indigènes dociles pour le prix d'un Français dont il faudrait en plus ménager.

Les politiciens discutaient du problème colonial et oscillaient longtemps entre la politique d'assimilation et la politique d'association. "La volonté d'assimilation était nécessairement volonté d'amener les peuples coloniaux au niveau du peuple colonisateur" (1), tandis que "l'association, au contraire, partait de la personnalité du peuple colonisé, elle était affirmation d'une possibilité de coexistence de peuples disparates" (2), idée peut-être empruntée à Charles FOURIER (3). L'assimilation était réclamée par les colonisés mais les colonisateurs le lui refusèrent car "assimilation et colonisation étaient contradictoires" (4).

Ni la politique du Maréchal Bugeaud à vouloir former avec les peuples colonisés "un seul et même peuple sous le gouvernement paternel du Roi des français"(5), ni la proposition du gouverneur Général Olivier de vouloir amener les sociétés indigènes à un niveau de civilisation proche de celui de l'Européen, ni l'assimi-

(1),(2)- GUILLAUME (P.), Le Monde Colonial, XIX-XX^e siècle, p.130.

(3) - DROZ (J.), op. cit., p. 90.

(4) - MEMMI (A.), Portrait du Colonisé, p. 155.

(5) - Circulaire du 17 septembre 1844, Algérie, cité p. DESCHAMPS (H.), Méthodes et Doctrines Coloniales de la France ,p.102.

lation, ni l'association, ne semblaient être une solution pour la colonisation. Aussi on mit en pratique la politique de l'Indigénat.

Comme Galliéni avait déjà appliqué une forme d'assimilation, celle de considérer la langue française comme langue maternelle des "sujets" de la France, il avait déjà aussi commencé une forme d'indigénat : "le travail forcé". "Des arrêtés qu'il a pris en 1896 et en 1897 astreignaient tout Malgache du sexe masculin, de 16 à 60 ans, à 50 jours de prestations gratuites par an"(1). En 1900, un "Office Central du Travail" était créé et chargé de recruter des travailleurs pour les entreprises privées. C'est en Septembre 1925 seulement qu'il y a eu la Charte du Travail sous le gouvernement Olivier. Mais en 1926 fut institué le SMOTIG (Service de la Main d'Oeuvre d'Intérêt Général) où il fallait servir pendant 3 ans (réduit à 2) sur les chantiers de la colonie. Le Fokonolona a été utilisé à bon ou à mauvais escient à cette fin.

C'est la raison pour laquelle, aujourd'hui encore, tout travail collectif dit "Travail de Fokonolona" a un aspect péjoratif car il a un caractère colonial, ayant laissé des mauvais souvenirs qui ont été transmis plus ou moins inconsciemment de génération en génération.

Le "Code de l'Indigénat" était seulement établi vers 1932, ce qui rendit célèbre le gouverneur CAYLA mais qui scandalisa le député Augagneur (2). L'indigénat renfermait toute une philosophie coloniale : "l'incapacité à tout indigène de gérer ses propres affaires sur la voie du progrès" (3) mais c'était aussi "l'arme de l'administration coloniale contre les nationalistes" (4). Il était caractérisé par des Droits et Juridictions d'exception bâties sur

(1)- RABEARIMANANA (L.), op. cit., p. 86.

(2)- Sa lettre datée du 23 Décembre 1932, condamna l'indigénat, cf. Archives Nationales, SOM, Madagascar, 330/856.

(3)- GUILLAUME (P.), op. cit., p. 157.

(4)- KOERNER, op. cit., p. 443.

trois règles : interdictions de manifestations aux non-citoyens, pénalités prises par les agents administratifs, gouverneur, administrateurs, et le gouverneur peut réprimer brutalement et rapidement toutes manoeuvres et insurrections; il était encore caractérisé par l'absence de droits politiques et par des charges spécifiques : recrutement militaire, impôts directs, corvées et cultures forcées, impôts de consommation, en sus des impôts traditionnels. L'Indigénat était source de malheurs chez les Malgaches : jusqu'en 1951, 1.098.274 ha de terres ont été prises par les colons et travaillées plus ou moins gratuitement par les Fokonolona. En 1933, il y avait 43.466 condamnations, portées à 64.537 en 1934 (1). On ne comptait plus le nombre de morts sur les chantiers : morts de fatigue, de faim, de soif, de coups, de fièvre et de paludisme. Le Code de l'Indigénat méritait bien son surnom de "Code de l'Esclavage" ou de "Code de la mort".

Seuls les partis communistes et les nationalistes des colonies ont cherché à faire abolir ce code. Il plaisait au contraire aux colons.

C'est ce qui a motivé RALAIMONGO (ex-agent de la Compagnie des Messageries Maritimes à Majunga), épaulé par les vazaha communistes de France et de M/car à réclamer l'accession des Malgaches à la citoyenneté française. "La Ligue Française pour l'accession des Indigènes de Madagascar aux droits de citoyens français", et dont faisaient partie Anatole France et Charles Gide, "devint l'instrument de cette lutte" (2). Malgré les répressions nous pouvons dire comme le Gouverneur Général CAYLA en Avril 1936, qui, en donnant instruction à JORE (gouverneur général par intérim), écrivait que "le mouvement nationaliste n'a jamais disparu (...), il s'est traduit (...) par un retard systématique dans le paiement des impôts et par l'emploi plus ou moins

(1)- KOERNER, op. cit., p. 443.

(2)- RABEARIMANANA (L.), op. cit., p. 72.

systematique de la force d'inertie" (1), dans les activités émanantes de l'administration.

Cette interprétation de l'expression du nationalisme malgache expliquait un phénomène concernant l'école. Il existait une sorte d'inertie de la part des Malgaches pour utiliser en pratique les connaissances données à l'école, celle-ci étant considérée comme un lieu de "dressage" au profit des Vazaha. L'école officielle ou confessionnelle "dressait" les enfants contre la culture locale et en biais, contre les parents. Cette inertie se traduisait aussi par le refus de construire des salles de classe et même souvent par le refus d'envoyer les enfants à l'école, d'où en partie la faible scolarisation au moment de l'indépendance et le manque de volonté à entretenir et à restaurer les établissements scolaires.

Le mouvement nationaliste de Ralaimongo et de ses amis, n'était pas un simple geste réclamant l'indépendance (2), il était lié au socialisme international, en particulier au Front Populaire français, donc lié à la lutte des dominés contre les dominants, à la lutte pour l'émancipation des peuples opprimés et la recherche du bonheur de l'Homme.

Le nationalisme malgache qui fleurissait déjà dans les coeurs de quelques intellectuels communistes et socialistes a surtout trouvé un terrain propice dans la masse populaire à cause de l'institution du SMOTIG (1926) et du Code de l'Indigénat jugé par Augagneur dans sa lettre datée du 23 décembre 1932 comme "la base de tous (les) mécomptes coloniaux" (3).

Les répressions et les arrestations politiques pendant la période coloniale ne pouvaient que faire ressentir davantage l'injustice sociale infligée aux indigènes, d'où la recherche

-
- (1)- KOERNER (F.), "Le Front populaire et la question coloniale à Madagascar. Le climat politique en 1936", Revue Française d'histoire d'outre-mer, p. 438.
- (2)- L'article de Dussac dans L'Aurore Malgache du 10 Juin 1933 réclame pour la première fois l'Indépendance de Madagascar. (cf. KOERNER (F.), *ibid.*, p. 439). Dussac était communiste.
- (3)- Archives Nationales Paris, S.O.M., Madagascar, 330/856, SMOTIG : Service de la Main d'Oeuvre et des Travaux d'Intérêt Général.

d'un moyen de lutttes sous formes de "sociétés secrètes" (1) qui avaient en général les "temples" (2) pour refuge. En ces périodes d'incohérence politique, nationalisme, patriotisme, christianisme, socialisme et humanisme étaient facilement confondus. Mais au fur et à mesure des évènements, il y a eu une transformation de mentalités. C'est en 1945 que la vie politique débutait ouvertement à Madagascar avec la candidature de Ravoahangy et de Raseta aux élections à l'Assemblée Constituante française, où ils ont été élus députés.

Dès 1946, deux grands partis s'illustrèrent parmi d'autres par leur grand nombre d'adhérents : le MDRM et le PADESM. Le MDRM ou Mouvement Démocratique pour la Rénovation Malgache a été fondé à Paris en 1946 par les députés Ravoahangy et Raseta avec un groupe d'intellectuels malgaches. Pouvaient y adhérer aussi bien les anciens membres du V.V.S. que leurs sympathisants. Leur but était d'obtenir l'Indépendance de Madagascar. Le PADESM ou Parti des Dëshérités de Madagascar, créé en Juillet 1946, était par contre soutenu par l'Administration coloniale, sinon créée par les colons par l'intermédiaire de politiciens malgaches, et proclamait "sa loyauté envers la France qu'il remercie d'avoir délivré le peuple malgache du régime autoritaire mérina. Il salue la puissance colonisatrice comme étant la source du progrès" (3). Il était issu de l'Union Franco-Malgache. Ces deux partis étaient visiblement opposés. Mais au fond, ils reflétaient les tendances générales de la mentalité des Malgaches d'après-guerre : la recherche de l'indépendance et l'amour du progrès, selon les premiers sans la France, selon les autres avec l'aide de la métropole. Certains Français locaux auraient voulu même faire de Madagascar une sorte d'Afrique du Sud.

(1),(2)- Archives Nationales Paris, S.O.E., Madagascar, 330/856
 ibid., p. 444. Nous voudrions souligner ici la relation entre la lutte socialiste malgache et le protestantisme à Madagascar.

(3) - RABEARIMANANA (L.), La presse d'opinion à Madagascar (...), p. 101.

D'autres partis, comme le Parti Démocratique Malgache (PDM, 1946) anti-communiste du Pasteur Ravelojaona et le Mouvement Social Malgache (MSM, 1947) des catholiques préféraient que les progrès économiques et sociaux soient réalisés avant de rechercher l'indépendance. On reconnaît ici la reprise des mouvements politico-religieux d'antan ; ils continuaient à considérer que les Malgaches n'étaient pas en mesure de s'autogérer, ni de s'auto-éduquer, et que par conséquent, ils avaient besoin d'être dirigés par les pays évolués en vue de leur progrès socio-économique. D'une telle conception peut être tirée l'idée qu'ont les Malgaches d'avoir besoin de compétences extérieures pour l'éducation de leurs enfants. La continuation des activités éducatives des missionnaires et l'appel à l'assistance technique étrangère sont ainsi justifiés.

La vie politique malgache aurait connu peut-être une évolution équilibrée si elle n'avait pas été perturbée par un événement sanglant : la rébellion de 1947. Sous l'instigation de certaines sociétés secrètes dont le "JINJY" et le "PANAMA", des paysans armés de sagaies et de coutelas, encadrés par des anciens combattants ont attaqué des colons et des postes militaires français au Centre-Est de Madagascar dans le but de renverser le régime colonial et de prendre par la "guerre" l'indépendance nationale. La rumeur leur a fait croire que c'était toute l'île qui se soulevait le même jour, car les sociétés secrètes devaient avoir des ramifications un peu partout. Mais l'insurrection a été rapidement et sévèrement réprimée (1). La rébellion a échoué mais son écho, que ce soit du côté français ou malgache, a mis en lumière l'existence permanente du nationalisme malgache. Les membres du MDRM ont été pourchassés et mis en prison. L'autorité coloniale accusait ce parti comme le responsable - sinon de connivence avec les insurgés - de la révolte nationaliste. Les avis sont très partagés à ce sujet. Il était fort probable que des membres du MDRM étaient en même temps membres des

(1)- On a dénombré 80.000 morts (cf. CADOUX (Ch.), La République Malgache, p. 17.)

sociétés secrètes. Le rapprochement était facilité par la similitude des objectifs, du parti accusé et du mouvement révolutionnaire : gagner l'indépendance sans les Français.

A la suite des événements de 1947, les positions des deux grandes forces religieuses étaient des plus nettes. La presse catholique prenait le "parti de l'administration (...) et (approuvait) la répression contre les insurgés" (1), alors que la presse protestante déclarait qu'elle "ne participait pas activement à la vie politique du pays" (2) mais il y a le Pasteur RAVELOJAONA et le Pasteur RAKOTOVAO Johannès qui ont "participé activement à la création et à l'épanouissement du Comité National pour l'Amnistie des Condamnés" (3).

Quand la France a donné son Indépendance à Madagascar, en 1960, c'était le Parti Social Démocrate (PSD) issu du PADESM qui a eu sa préférence et a obtenu son appui tout en gardant ses relations avec la SFIO. Ce parti a eu beaucoup de succès car il promettait d'obtenir l'Indépendance sans effusion de sang. Mais très peu de citoyens savaient au moment des élections que cette indépendance "donnée" était liée par des Accords de Coopération se traduisant par une "aide française (qui) s'accompagne d'un quasi monopole de l'intervention française" (4).

Contrairement à ce qu'on attendait de l'aide française, la situation scolaire s'est rapidement détériorée à Madagascar pour donner naissance aux crises de 1971 et de 1972 qui ont mis bas le régime PSD. Une grève des étudiants de Tananarive, en Mars 1971, a été reprise en Janvier 1972 par des élèves de l'Ecole de Médecine de Befelatanana (Tananarive). Nous rappelons que les élè-

(1),(2)- RABEARIMANANA (L.), op. cit., p. 120.

(3) - id., ibid., p. 120-121.

(4) - DANNAUD (J.P.), Directeur de la Coopération Culturelle et Technique au Ministère de la Coopération, exposé au Colloque d'Etude sur les problèmes de Coopération Technique et de Développement de l'éducation, du 1er au 13 Juillet 1963.

ves de la même école étaient les principaux acteurs de l'affaire V.V.S. Les 24, 25, 26 Avril 1972, la grève s'est généralisée à toutes les écoles de Madagascar, y compris certaines écoles primaires. Les étudiants et les élèves protestaient contre les "incertitudes concernant le programme et les modalités de certains examens" (1). Ils revendiquaient surtout "une réforme générale de l'Enseignement, par une démocratisation, une malgachisation plus poussées et la révision des accords de coopération franco-malgaches" (2).

De telles revendications démontraient un échec du système scolaire en place, ce système qui, par la Convention annexe sur l'aide et la Coopération entre la République Française et la République Malgache dans le domaine de l'Enseignement et de la Culture du 27 Juin 1960, a été confié entièrement à la France. Dans l'article 2 de la dite convention, nous lisons : "Le gouvernement de la République Française s'engage à prendre toutes mesures appropriées en vue de mettre à la disposition de la République Malgache le personnel qualifié dont celle-ci peut avoir besoin en matière d'enseignement, de culture, de jeunesse et de sport, de sanctionner en accord avec elle les études accomplies sur son territoire et d'ouvrir à ses ressortissants les établissements d'enseignement relevant de son autorité. Les parties contractantes définissent en commun le cadre dans lequel la République Française apporte à la République Malgache l'aide ainsi prévue et notamment les qualifications requises pour l'exercice des fonctions de direction ou d'inspection ainsi que les programmes, les études et les examens à Madagascar" (3).

La "grève des jeunes", comme cette grève a été communément appelée, n'était pas seulement une mise au banc des ac-

(1), (2) - Afrique Contemporaine n° 61, Mai-Juin 1972, p. 26.

(3) - cf. JORM n° 109 du 23.7.60.

cusés d'une scolarisation sans lendemain pour eux et qui ne tenait nullement compte de leur avenir puisque le nombre de chômeurs intellectuels allait en croissant - les échecs scolaires et les redoublements étaient aussi le lot quotidien des élèves - mais était aussi un ~~élan~~ patriotisme animé par une prise de conscience nationale sur le problème de l'indépendance politique, économique et culturelle.

Les revendications des grévistes semblaient donner raison aux réclamations des partisans du MDRM et des partis d'opposition du PSD tels que le MONIMA dirigé par le vieux leader MONJA Jaona (du JINM), d'obédience protestante, et l'AKFM dont le président est le Pasteur Andriamanjato Richard, selon lesquels l'indépendance véritable n'était pas encore acquise.

A travers toutes ces crises, toutes ces épreuves, l'âme de la France semblait aussi laisser sa trace et contribuait à l'évolution de la société : l'amour de la liberté, de l'égalité et du progrès.

La "grève des jeunes" aura fait comprendre à la nation entière et à tous ceux qui gouverneront à Madagascar que le temps a changé et que de plus en plus il faudrait compter sur l'insertion des élèves dans la société et que le vrai progrès dépendra de la capacité de ces jeunes à dynamiser et à entretenir le développement de leur pays, d'où le besoin d'une organisation des compétences intellectuelles et la prise en main de l'économie nationale.

Les décisions prises dans ce sens n'auront pas été l'oeuvre des Malgaches seuls, certaines conférences internationales auront contribué au choix d'une voie qui paraissait la plus adéquate pour se soustraire de l'état de sous-développement. N'étant pas sûr d'avoir répertorié toutes les conférences traitant ce sujet,

nous nous contenterons d'en citer quelques unes, ne serait-ce que pour donner quelques exemples de conférences qui auraient influencé les décisions prises pour l'éducation nationale malgache.

2) Influence de quelques conférences internationales

Nombreuses étaient sans doute les conférences qui auraient pu induire les autorités vers un nouveau choix d'éducation de base mais celles que nous avons choisies ici nous semblent plus directement liées aux changements des programmes scolaires.

a) La Conférence des Ministres de l'Education Nationale des pays africains et malgache d'expression française

Elle est l'une des conférences qui a eu le plus d'influence à Madagascar. Sa 25e session s'est tenue à Tananarive du 21 au 25 Février 1972. Participaient à la réunion la France, le Canada, l'Ile Maurice et la Belgique. C'est grâce à cette conférence que Madagascar et d'autres pays d'Afrique ont eu droit à l'introduction des Mathématiques Modernes grâce à un rapport de la délégation française. La même conférence a examiné l'introduction de l'initiation technologique dès l'école primaire - il a été fait mention de la "promotion collective des masses" - qui ne se fera pas sans une réforme de l'enseignement du français. La conférence qui s'est tenue sous le signe de la francophonie avait certainement pour but essentiel la préservation et l'étude de l'amélioration de l'enseignement du français dans les pays africains et malgache. Il a été même question que grâce à l'école de "promotion collective", presque tous les Malgaches parleront français, comme cela se fait dans d'autres pays africains ayant une multitude de langues, c'est la raison pour laquelle on a cherché à faire comprendre que les dialectes malgaches étaient différents d'une région à l'autre et

que, au lieu de parler d'ethnies à Madagascar, il vaut mieux parler de "nations". Une telle hypothèse ne peut que nuire à l'unité des Malgaches et elle ne peut être avancée que par ceux qui ont un objectif particulier car les Malgaches peuvent très bien se comprendre d'un bout à l'autre de l'île mis à part les accents régionaux, phénomène qui existe un peu partout dans le monde, et même en France.

Le problème de langue est très important, nous tenons à le souligner encore, car "qui tient sa langue, disait Mistral, tient ses clefs qui de ses chaînes le délivrent" (1) et "le premier instrument du génie d'un peuple, c'est la langue", disait en outre Stendhal" (2). Or, il est reconnu par les instances internationales que "la langue malgache est commune à toutes les régions de l'île" (3). La connaissance de langues étrangères à vocation internationale est sans doute indispensable pour les pays en voie de développement, car elle permet de garder des relations étroites avec d'autres pays, mais la personnalité et la créativité d'un peuple ne peut vraiment se développer que dans la langue et la culture du milieu social dans lequel il évolue. Le monde de la francophonie et celui de la "malgachophonie" sont bien différents. Mais ceux qui trouvent que l'avenir de Madagascar est lié à la France par son passé colonial ont trouvé que les deux langues peuvent être complémentaires dans l'éducation du jeune Malgache.

Francisant et malgachisant ont quand même laissé beaucoup d'espoir, chacun en ce qui le concerne, dans l'institution de "l'école de promotion collective" qui a fait l'objet de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays d'expression française à Lomé du 28 Février au 2 Mars 1974. Elle en a défini les principes, les objectifs et les stratégies. D'après le rapport

(1),(2)- cités par JULIAN (M.), "Réalité et Avenir de la francophonie", Culture Française, n°4, 1979, p. 6 et 10.

(3) - UNESCO, Madagascar, Orientations Nouvelles de l'Enseignement, Analyses et Projets, p. 1.



de la Commission 1, vis-à-vis de l'élève, "l'école doit conserver certaines de ses fonctions traditionnelles à condition que ses programmes et ses méthodes tiennent davantage compte de l'âge (...) et du milieu dans lequel il évolue et des processus d'apprentissage, ce qui doit conduire à la maîtrise des instruments fondamentaux". C'est déjà une critique adressée contre l'enseignement traditionnel mais si on analyse cette définition, elle n'annonce rien de nouveau sauf la mise en valeur du "milieu" vis-à-vis duquel "l'école nouvelle" doit aussi se définir puisqu'elle "doit être l'émanation du milieu et utile au milieu" d'où l'application de "l'Etude du milieu" (1).

La conférence a tenu pourtant compte d'une opposition existant entre "école nouvelle" et "école traditionnelle" au point de vue programmes et méthodes pédagogiques. Il est nécessaire que l'école de promotion collective ait une large autonomie de programme afin de lui permettre une meilleure intégration aux disponibilités et aux conditions du milieu. Les méthodes pédagogiques seraient aussi larges en faisant travailler les élèves par "groupes de travail basés sur une communauté d'aptitudes ou de motivations". Par un système "d'évaluation continue", la conférence a espéré que l'école de promotion collective puisse résoudre "le problème de l'éducation dans son ensemble" car "par sa nature et sa finalité, (elle) exclut la notion d'échec mais n'exclut pas la sélection".

Dès lors que l'école de promotion collective serait restée sélective, elle ne pouvait être qu'ambiguë. Il semblerait qu'à Madagascar les meilleures méthodes pédagogiques sont celles qui sélectionnent en éliminant progressivement de l'univers scolaire tous ceux qui ne sont pas arrivés à s'adapter aux programmes et aux humeurs "pédagogiques" des instituteurs. Déjà, les Ecoles

(1)- Nous l'avons déjà développée par ailleurs.

Rurales du Premier Cycle d'où seraient issues les écoles de promotion collective "ont cherché à devenir "sélectives", en contradiction avec leur vocation" (1). Cette sélection a porté le taux de redoublement de 32,2 % en 1965-66 à 40,5 % en 1969-70, dans ces établissements (2).

Pour la réussite de ces écoles, démocratisation, "nationalisation" ou malgachisation de l'enseignement vont de pair et toute méthode pédagogique n'a pas sa raison d'être si elle contribue à l'échec de l'élève. La Constitution Malgache de 1960 a bien précisé que tout enfant a droit à l'éducation. Dans ces conditions une école qui sélectionne est contre la Constitution et contre la "Déclaration Universelle des droits de l'Homme" que la République Malgache reconnaît en étant membre de l'ONU. L'école n'a pas le droit d'abandonner les "non doués", ni de recalser.

Garder le système sélectif, pour une école de promotion collective, ne serait rien d'autre que le maintien, dans l'ancien système de formation, d'une "élite dirigeante" qui ne peut se qualifier comme telle que par sa bonne connaissance du français puisque celui-ci est resté le langage de l'enseignement supérieur et de l'administration.

Il est normal que l'école du premier cycle n'ait pas convaincu les ruraux et surtout les urbains de son bien-fondé.

Et pourtant le problème de langue est demeuré crucial puisque la connaissance du français est restée le premier critère de sélection, donc de réussite sociale, et par conséquent pour bon nombre d'élèves est devenue un facteur d'échec, ce qui dans beaucoup de cas a entraîné leur recul vis-à-vis de cette langue

(1)- UNESCO, Madagascar, Orientations Nouvelles de l'Enseignement analyse et projets, Vol. 1, p. 10.

(2)- Source, Mission "Formation-Emploi" du BIT, octobre 1971, cité par UNESCO, ibid.

d'enseignement et de tous ceux qui cherchent à la maintenir comme telle et dans le sens de la recherche d'une mise en valeur de la malgachisation.

Avec l'école du premier cycle que l'on cherchait à transformer en école de promotion collective, la malgachisation de l'enseignement ne se posait pas - elle se posait plutôt dans les cycles supérieures de l'école traditionnelle - mais toujours est-il que le problème est revenu sur le tapis lors d'une réunion d'experts sur les programmes d'alphabétisation en Afrique.

b) Réunion d'Experts sur l'utilisation des langues maternelles dans les programmes d'alphabétisation en Afrique, à Bamako du 30 Septembre au 4 Octobre 1974

Le délégué de Madagascar à la conférence, M.S. Rajao-na, a souligné que "la langue malgache, qui est la langue officielle (mais sous-employée dans l'administration générale), est comprise par tous les citoyens quelle que soit leur appartenance ethnique (c'est vrai). Elle a été codifiée dans son orthographe et sa grammaire depuis les années 1830 (peut-être un peu plus tôt, car cette codification s'était faite du temps de Radama 1er, mort en 1828). Il existe également une vingtaine d'idiomes qui sont en fait des dialectes par rapport à la langue nationale". Et il ajoute que "la langue nationale est encore sous-développée (...) Etant donnée qu'elle est la langue écrite de la région de la capitale, elle peut être l'objet de contestations politiques".

En effet, l'utilisation généralisée de la langue malgache dans l'enseignement reste un grand problème. D'un côté, on confond facilement "langue nationale" et "dialecte merina" pour la simple raison que celui-ci a été largement utilisé par les missionnaires et les premiers intellectuels dans l'administration et dans la littérature. A cet égard, le dialecte merina fait figure d'une

langue d'échanges culturels de base comme l'est le francien. Ce statut constitue pour ses défenseurs un argument fondamental pour expliquer que les autres dialectes, plus particulièrement ceux des côtiers considérés empiriquement comme d'origine africaine, seraient des langages incompréhensibles qui ne trouveraient pas leur place dans une langue nationale écrite dont le merinien reste la toile de fond. De l'autre, il est inconsideré de croire que les dialectes côtiers ne peuvent pas être pris comme langue malgache et langue nationale alors qu'ils ont servi depuis toujours à exprimer leurs sentiments et à garder leur contact avec tous les autres habitants de l'Ile. D'autant plus que les Merina si l'on veut croire aux historiens, seraient seulement arrivés dans l'Ile vers le XVI^e siècle et trouveraient ainsi sur place un fond de langue qu'ils auraient adopté et utilisé. Il n'existe donc qu'une seule langue malgache, avec des mots synonymes ou des mots de vocabulaire spécifiques à chaque région mais pour ceux qui connaissent bien les dialectes, le fond reste partout le même. Il est normal que les côtiers contestent que seul le dialecte merina soit admis comme langue officielle d'enseignement et d'administration, les autres étant étudiées à l'école comme s'il s'agissait de langues étrangères. Seule l'acceptation de tous les dialectes dans la langue nationale fera évoluer rapidement la langue malgache et lui redonnera les multiples mots de vocabulaire dont elle a besoin. On parle de la préparation d'un "Malgache commun" qui constituera la base de la langue nationale mais le véritable langage commun est celui qui est constitué par l'ensemble de tous les dialectes en respectant une règle grammaticale de base. L'avenir de la langue malgache, ainsi que de la civilisation, s'inscrit donc dans le cadre d'une mise en valeur générale de tous les "idiomes" et de toutes les cultures régionales.

Il ne faut pas négliger en aucun cas le problème de langue dont dépend l'évolution générale du contexte socio-culturel. "Il n'est pas contestable, et aucun pédagogue ne le conteste, que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle

de l'enfant"(1) et ce durant toute sa vie. La langue est l'âme même du système éducatif. Une langue nationale qui n'évolue pas, sclérose le développement de la capacité d'enseignement. Le Malgache doit défendre sa langue comme "il s'agissait (...) de conserver à la langue française ses vertus de langue vivante et de langue indépendante" (2) au lieu de croire comme les assimilateurs que "la transformation des races indigènes est accomplie (...) lorsque (la) substitution de la langue et des institutions civilisées aux langues et aux institutions indigènes a été réalisée" (3). Ceux-ci ont essayé d'imposer leur langue "avec l'idée que cette langue amènera une transformation radicale du caractère" (4) d'où leur attachement "à la destruction des langues indigènes"(5). Il est très intéressant, certes, de connaître une langue étrangère de portée internationale car cela permet d'accéder à une autre culture et d'avoir des échanges avec l'extérieur, mais elle ne doit pas être vulgarisée au point d'étouffer la langue nationale qui est "liée à la mentalité de la race, à son milieu et à ses besoins" (6).

On finira par se rendre compte que "la francisation" ne sera plus une fin en soi comme elle l'a été si longtemps pour les élites colonisées ou néo-colonisées qui avaient "intériorisé" la domination culturelle de la métropole" (7). La malgachisation ne doit pas se faire seulement dans l'enseignement et à l'Eglise mais dans toutes les activités administratives et techniques de la société car "utilisée par une population homogène, la langue malgache s'adaptera à l'expression des pensées actuelles et restera la langue réelle de la nation malgache" (8). Il faut avouer comme cet

(1)- LÊ THAN KÔÏ, L'industrie de l'enseignement, p. 212.

(2)- JULIAN (M.), "Réalité et avenir de la francophonie", Culture Française, n° 4, 1979, p. 14.

(3)- SAUSSURE (L.de), Psychologie de la colonisation française, p.168.

(4)- Ibid., p. 170.

(5)- Ibid., p. 168.

(6)- Ibid., p. 164.

(7)- GOGUEL (A.N.), "Une révolution qui se cherche", Journal des Missions Evangéliques n° 4,5,6, 1973, p. 64.

(8)- FAUBLEE (J.), "A la découverte de la langue malgache", Rythmes du Monde, n° 1,2, 1966, p. 74.



auteur anonyme que "les écoles protestantes avaient été plus ou moins les seules à l'origine à insister sur la malgachisation, partielle d'ailleurs, du premier degré" (1).

c) Le Programme conjoint UNESCO-UNICEF au Séminaire sur l'Education de base en Afrique Orientale et dans l'Océan Indien, du 22 au 26 Oct.1974 à Nairobi (KENYA) a conclu après ses travaux, en ce qui concerne Madagascar, que "dans le domaine culturel, et en particulier, dans l'enseignement, l'objectif doit être à la fois de démocratiser et de malgachiser d'une façon intelligente et réaliste" (2), dans le cadre d'une mise en place de nouvelles structures administratives : le Fokonolona, le Fokontany, le Firaisampokonolona et le Fivondronam-pokonolona.

Il a été question d'un nouveau plan de système éducatif (1974-77) dont les principes fondamentaux seraient :

- "une éducation conforme aux besoins de la nation et de l'économie, et adaptée aux réalités sociales et économiques" ;

- "le respect du droit de chacun à l'éducation en mettant l'enseignement à la portée de la population dans son ensemble" ;

- "la possibilité de promotion sociale et professionnelle à chaque citoyen, au-delà de l'école".

Le nouveau plan éducatif voudrait en outre donner une "place importante à l'éducation pratique" et à "l'initiation technologique" (3).

L'insistance des conférences sur la démocratisation et le côté pratique de l'éducation de base dénote l'acuité du pro-

(1)- Journal des Missions Evangéliques, n° 4,5,6, 1973, p. 58.

(2),(3)- Document UNESCO, p. 10, 11, 12 et 13.

blème du sous-développement lié à la faiblesse de la scolarisation et de la qualité de l'enseignement. En 1974, 64 % de la population malgache étaient reconnus de niveau d'instruction inférieur à l'école primaire, 32 % du niveau primaire et 4 % seulement dépassait ce stade (1). Les mêmes thèmes se retrouvaient encore à la suivante.

d) La Conférence d'Afrique des Ministres de l'Éducation.

Elle a été organisée par l'UNESCO avec la coopération de l'OUA et de la CEA à LAGOS (Nigéria) du 27 Janvier au 4 Février 1976.

Le Rapport Final de l'Unesco à l'issue de la conférence signala que "l'éducation, qui est un important facteur de développement économique, social et culturel, a aussi un rôle à jouer sur la scène politique" (2). Il s'agit de libérer les pays anciennement colonisés de "l'aliénation culturelle" (3).

Jusque là, l'École avait toujours une image "apolitique", dans les ex-colonies. Tous les responsables d'éducation savent qu'il existe dans tout pays une politique éducative comme "il va de soi que c'est à la société de fixer les buts de l'éducation qu'elle fournit aux générations montantes" (4). L'École ne devait être orientée vers telle ou telle idéologie politique, vers telle ou telle idéologie religieuse. Elle devait être neutre. Mais si on se demandait à qui elle profitait, Lénine (1870-1883), répondrait que "l'ancienne école déclarait vouloir former un homme ayant une culture générale complète et enseigner les sciences en général (...) (et pourtant) chaque mot était adapté aux intérêts de la bourgeoisie. Dans ces écoles on n'éduquait la jeune génération des ouvriers et

(1)- Document UNESCO, op. cit.

(2), (3)- Rapport ED/MD/41 UNESCO, p. 14.

(4)- PIAGET (J.), Psychologie et Pédagogie, cité p. UDEMANE (J.), La pensée éducative contemporaine, p. 65.

des paysans que pour les dresser dans l'intérêt de la bourgeoisie. On les éduque dans le but de former pour la bourgeoisie des serviteurs utiles, susceptibles de lui rapporter des bénéfices, sans troubler sa quiétude et son oisiveté" (1). Dans le contexte africain, il faut décoloniser l'école pour orienter son action vers une nouvelle politique qui consisterait à former "un homme qui sera profondément enraciné dans les traditions culturelles de l'Afrique et dans l'environnement africain, conscient de ses responsabilités politiques et civiques et de ses obligations envers sa famille, et prêt à jouer un rôle utile comme producteur et comme citoyen dans le développement économique et social de la communauté" (2).

Les valeurs habituelles défendues par l'école coloniale et néo-coloniale commencent à s'effriter. Elles sont condamnées, si nous comprenons bien, par le Discours de Mr AMADOU-MAHTAR M'BOW (Directeur Général de l'UNESCO), à la conférence, par ces termes : "Il ne s'agit plus seulement, et ceci me paraît un progrès décisif, d'abandonner une conception élitiste des systèmes éducatifs, ni même de généraliser l'éducation, mais de faire de celle-ci la force motrice qui entraîne un peuple vers son destin, destin forgé par lui-même et dans lequel il cherche à réaliser sa propre image".

(1)- LENINE, Les tâches des unions de jeunesse, cité p. ULMANN, op. cit., p. 53.

(2)- Rapport final UNESCO ED/MD/ 41 , p. 14.

3) La revalorisation de la culture nationale :
l'exemple de certains pays

Il faut bien accepter que "de la colonisation, Madagascar a hérité de structures économiques et aussi de comportements ou mentalités dont les traces ne sont pas effacées"(1) mais il faut aussi comprendre que l'émancipation des Malgaches dépend uniquement d'eux : "Ny Malagasy ihany no hahavonjy ny tenany", écrit RANAIVO Paul (2). Tout en essayant de retrouver sa personnalité traditionnelle en vue de la développer, la nation malgache doit rester ouverte à des cultures extérieures. "Le Japon, (par exemple), est parvenu à assimiler les éléments d'autres cultures, tout en conservant sa langue" (3) et ses traditions. Pour arriver à un retour sur soi, le contenu de l'enseignement doit être soigneusement étudié de manière à accentuer l'analyse et la mise à jour des problèmes du pays car "il ne fait aucun doute que la culture scolaire reflète le mode de vivre et de penser occidental, dans lequel, croyances, coutumes et manière d'être malgache ne trouvent plus guère leur place" (4). Longtemps tourné vers la connaissance de l'occident (histoire, géographie, langues, botanique, littérature, etc...), l'enseignement allait se pencher de plus en plus vers des thèmes malgaches tout en s'imprégnant de l'idéologie progressiste, action qui se concrétiserait par "la mise à mort du système colonial, depuis la prééminence de la langue de l'opresseur" (5).

Comme "l'enseignement est toujours lié à la politique, à l'appareil politique et par là aux structures fondamentales des grands moyens de production : capitalisme ou appropriation collective, capitalisme dans sa phase libérale ou capitalisme des

-
- (1)- CADOUX (Ch.), La République Malgache, p. 34.
 (2)- RANAIVO (P.), Tolom-pahafahana ho an'ny Fahaleovantenan'i Madagasikara, p. 43.(Trad.: Seul le Malgache peut s'aider)
 (3)- UNESCO, Réflexions préalables sur les politiques culturelles, p. 34.
 (4)- GODIN (J.F.), Le Malgache d'hier et de demain ..., p. 48.
 (5)- FRANTZ (F.), Pour la révolution africaine, p. 109.

monopoles" (1), il n'y a pas à hésiter à donner à l'éducation de base malgache un nouveau sens politique. Longtemps reléguées, réprimées par l'idéologie dominante, les idéologies anti-colonialistes comme le protestantisme qui en 1956 condamnait "l'exploitation d'un peuple par un autre sous quelque forme que ce soit" (2), le traditionnalisme, les partis socialistes, les "Forces Noires" (3) caractérisées par la "force du Mythe", "le tribalisme", "le nationalisme", "l'anticolonialisme", "la négritude", "la personnalité africaine" et "le panafricanisme" (4), reprennent du terrain.

Le Mythe de la hiérarchie des races a toujours été le point fort de l'impérialisme international. Il a pour effet de considérer les peuples sous-développés comme incapables d'évoluer et d'atteindre un niveau culturel analogue à celui des peuples "avancés". Il a souvent motivé la raison pour laquelle des études techniques supérieures leur étaient refusées. Rares sont ceux qui s'orientent vers les techniques de pointe. Et s'il y en a qui y arrivent, ils sont tout de suite retenus à l'extérieur parce que dans leur pays, "le contexte ne se prête pas à l'application de leurs connaissances." C'est contre de tels principes et de telles interprétations que l'éducation malgache tend à s'écarter de l'idéologie coloniale pour se rapprocher de l'idéologie socialiste qui cherche à donner sa valeur à l'Homme, donc qui n'infériorise pas, du moins en théorie. Certains pays ont donné l'exemple d'avoir la volonté de prendre en main la responsabilité d'organiser leur propre éducation en se basant sur leur tradition et en suivant leurs inspirations, tout en essayant de les moderniser. Nous ne citerons que les cas les plus récents et dont le niveau de développement est analogue à celui de Madagascar actuel, sachant que tout pays,

(1)- SNYDERS (G.), Où vont les pédagogies non-directives?, p. 362.

(2)- LUFO (P.), Eglise et Décolonisation à Madagascar, p. 79.

(3),(4)- FROELICH (J.C.), Colloque d'Etude sur les problèmes de coopération technique et de développement de l'éducation, 1-13 Juillet 1963, document, p. 33.

quel qu'il soit, a été sous-développé à un moment de son histoire et les pays qui ont depuis longtemps quitté cet état méritent d'être pris en considération. Nous n'évoquerons que le cas de Cuba et de celui de la Tanzanie.

Faisant fi des théories pédagogiques "généralistes", le Cuba sortant de la tutelle américaine, a organisé son enseignement sur la base du socialisme-marxiste en liant les études au travail productif et en faisant profiter à la masse jusque là défavorisée les bienfaits de la scolarisation qui a réussi à avoir l'adhésion du grand nombre grâce à l'intégration dans son programme l'étude de la culture traditionnelle où l'art n'est pas négligé. L'éducation cubaine veut surtout se bâtir sur les "fondations d'une société industrielle, déjà commencée" (1). Quant à la Tanzanie, par la "Déclaration d'Arusha", elle veut construire l'Ujamaa (mot swahili signifiant "socialisme" ou "familyhood" ou "familialité") mettant en valeur le "caractère africain" (2). La Tanzanie veut surtout restaurer la "culture autochtone" (3) oubliée ou méprisée par le régime colonialiste, le développement de musées, de centres de cultures, des antiquités, des bibliothèques, des danses inspirés par l'art traditionnel. En Tanzanie l'école est bâtie avec la participation massive de la population.

En fin de compte, ces pays essayent de reproduire chez eux ce qui se fait dans les grands pays : faire profiter à la population des progrès de l'humanité. Que ce soit aux Etats-Unis ou en URSS, tous les enfants peuvent profiter de l'éducation dans leur langue maternelle et jusqu'à l'âge de travailler, ils ont droit à la formation technique et professionnelle, etc ... Dans les pays sous-développés il se pose des difficultés financières, pour réaliser un tel système scolaire, mais c'est là un problème d'organisation interne et de priorité. A Madagascar, l'exemple des pays qui luttent

(1)- DUMONT (R.), CUBA : Socialisme et développement, p. 145.

(2)- URFER (S.), UJAMA: espoir du socialisme africain en Tanzanie, p. 17.

(3)- MBUGHUNI (L.A.), La politique culturelle en République-Unie de Tanzanie, p. 18.

pour leur progrès national ne peut pas laisser les autorités indifférentes. Il leur fallait redéfinir l'éducation nationale en lui insufflant un nouveau mythe : le Malgache socialiste.

4) Le besoin d'une nouvelle pédagogie

Il était difficile pour Madagascar de garder un ensemble éducatif scolaire issu d'un système colonial lié à des préoccupations spécifiquement françaises et destiné à l'oublier. La nouvelle école doit donc se débarrasser de toutes les séquelles de l'école traditionnelle. Elle ne doit plus être sélective. Elle doit être commune à tous les enfants malgaches sans distinction de classes sociales, d'où unicité des programmes dans toutes les écoles, même privées. Elle doit s'adresser au plus grand nombre d'enfants possible. Il n'est plus question de limiter le nombre des élèves à 30 ou 50 par classe. Le nombre d'élèves inscrits n'est limité que par la capacité de la salle de classe. L'action de l'école ne doit plus s'arrêter aux quatre murs de l'école, elle doit émaner vers le village qui fait corps avec elle, et qui fait l'objet de ses préoccupations. A ces nouveaux objectifs doit nécessairement correspondre une nouvelle forme de pédagogie, qui tend à transformer l'humain (éducation traditionnelle) vers le développement économique et social (éducation nouvelle) (1), et qui tend à faire de l'école "un milieu vivant, ouvert sur la vie" (2).

Pour Snyders (G.), "ce qui fonde une pédagogie, ce qui constitue le critère entre les pédagogies, ce sont les contenus qu'elles présentent ou plus exactement les attitudes auxquelles elle propose d'amener les élèves, quel type d'homme espère-t-elle

(1)- HORIN (L.), Les charlatans de la nouvelle pédagogie, p. 23

(2)- SNYDERS (G.), Pédagogie progressiste, éducation traditionnelle et éducation nouvelle, p. 62

former ?" (1) comme pour Makarenko "nous ne pouvons faire oeuvre éducative sans nous proposer un but (...) clair, bien défini (pour) savoir quel homme on veut former" (2). Nous avons déjà défini cet homme et ce but, mais "l'éducation est un phénomène social. Le détenteur du pouvoir, dans une société donnée n'accepte pas des dispositions éducatives détruisant l'ordre qui lui donne ce pouvoir"(3) car "une société ne peut sans danger rejeter l'héritage de ses ancêtres et sous prétexte de développement être condamnée à sacrifier ses raisons de vivre" (4). La pédagogie nouvelle malgache est basée sur le FOKONOLONA, son histoire, son évolution, sa culture, son rôle, et surtout ses aspirations, comme il est le cas à propos de l'ujamaa tanzanien, dans le respect du pouvoir des patriarches et avec leur participation. Mialaret (G.) propose que "la fonction de liaison du milieu familial immédiat doit être poursuivie et enrichie par une autre forme d'action permettant à l'enfant de découvrir le milieu et ses composantes techniques, économiques et politiques, de s'y adapter, de le dominer : c'est là le rôle de l'éducation (...) Il s'agit d'éduquer sans déraciner, d'éduquer dans la double perspective d'un sujet "s'éduquant" et devenant un agent d'action et de transformation du milieu environnant" (5). Aucun de ces propos n'est perdu de vue par l'éducation de base naissante.

Depuis 1969, il était question "d'adapter progressivement le contenu de l'enseignement ainsi que les méthodes pédagogiques aux réalités socio-économiques du pays" (6). En 1976, l'Éducation de Base se veut être "une éducation de masse" (7). Dans ces conditions, elle est acculée à faire appel à une pédagogie d'inspiration socialiste qui s'opposerait à la pédagogie colonialiste. "L'une des finalités de l'éducation socialiste, en applica-

(1)- SNYDERS (G.), Où vont les pédagogies non directives ?, p. 316.

(2)- Cité p. SNYDERS (G.), Pédagogie progressiste, p. 135.

(3)- DE LANDSHEERE (V. et G.), Définir les objectifs de l'éducation, p. 29.

(4)- GUERIN (M.), Le défi : L'Androy et l'appel à la vie, p. 87.

(5)- MIALARET (G.) et coll., Le Droit de l'enfant à l'éducation, "Quelle éducation ?", p. 48.

(6)- Rapport sur l'activité du gouvernement (du 1er juillet 1968 au 30 Juin 1969), Bulletin Pédagogique administratif n°3, p. 177.

(7)- Rapport de la Commission II, Conférence d'Afrique des Ministres de l'éducation, Unesco-OUA-CEA, Lagos 27/1 - 4/2/76.

tion de la doctrine marxiste, vise à faire de l'homme un membre à part entière de la collectivité dans laquelle il est appelé à vivre en tant que sujet et objet" (1).

(1)- DENIS (M.), "les doctrines d'inspiration socialistes",
AVANZINI et coll., Histoire de la Pédagogie du 17^e siècle à nos
jours, p. 98.

B - L'Éducation de base en 19761) Origine

Préparée depuis 1973 avec la réorganisation du Bureau d'Etudes des Programmes d'Enseignement (BEP) par l'Arrêté n° 4271-ENAC du 28 Novembre 1973, chargé de l'adaptation des programmes et des méthodes d'éducation aux réalités socio-économiques malgaches à tous les niveaux du système éducatif et de l'Organe Technique d'Elaboration des Programmes (OTEP) par l'arrêté n° 4272-ENAC du même jour et chargé "de la réalisation technique de toutes les actions pédagogiques arrêtées par le BEP" et "du perfectionnement des programmes et méthodes", la réforme du programme d'éducation de base a eu une nouvelle orientation, en 1975 grâce à l'arrivée au pouvoir du Président Didier RATSIRAKA.

Après avoir passé ses études secondaires au Collège Saint-Michel, chez les Jésuites à Tananarive, et au Lycée Henri IV à Paris, le Président a fait l'École Navale de Brest (France). Il est diplômé de l'École Supérieure de Guerre Navale (France). Successivement Attaché Militaire à l'Ambassade de Madagascar à Paris, Ministre des Affaires Etrangères, Membre du Directoire Militaire, puis élu Président du Directoire et Président du Conseil Suprême de la Révolution en Juin 1975 (1), il est finalement devenu Président de la République Démocratique de Madagascar le 21 décembre 1975. Sa pensée politique et idéologique est développée dans le "Livre Rouge" qui constitue la "Charte de la Révolution Socialiste malagasy" votée par la majorité des Malgaches en même temps que son élection à la Présidence de la République. Pratiquant une politique "tous azimuts", il inaugura une politique d'ouverture vers l'Est contrairement au Gouvernement "socialiste" PSD qui était exclusivement lié

(1)- cf. Madagascar Matin n° 924 du 20 Juin 1975, "Ratsiraka".

à l'Occident. Au moment de son investiture, il était Capitaine de Frégate dans la Marine Malgache et il était connu pour être l'Homme du renouvellement des Accords de Coopération avec la France.

Peu avant l'élection du Président à la tête du Comité Suprême de la Révolution, le Ministère de l'Éducation Nationale a déjà créé des commissions d'élaboration du programme en trois niveaux : niveau "circonscription scolaire", niveau "service provincial" puis niveau "national" (1), à raison de deux semaines de travaux chacun. L'instruction nota particulièrement qu'il faudrait "ramener la durée de la scolarité de 6 à 5 ans", ce qui était totalement nouveau. Avant que les commissions n'aient terminé leurs travaux, le Conseil Suprême de la Révolution a adopté le principe de l'Éducation de Base (2), faisant suite au Conseil des Ministres en date du 8 Juillet 1975 qui "a donné son accord pour la mise en oeuvre de l'Éducation de base" (3) afin de donner une "égalité de chance d'accès dans l'enseignement secondaire" (4) à tous les élèves du primaire. Les travaux des commissions ont été soumis plus tard à l'analyse d'une réunion des Inspecteurs de l'enseignement primaire et des Conseillers pédagogiques qui ont apporté les rectifications finales. Un Comité Permanent de l'Éducation de Base était créé par le Décret n° 75-324 du 24 Décembre 1975, et dès le début de l'année 1976 les "opérations préliminaires à la mise en place de l'éducation de base" (5) ont commencé. Cependant l'institution de l'Éducation de Base n'a été effective qu'à la sortie de l'Ordonnance n° 76-023 du 2 Juillet 1976 prise en Conseil Suprême de la Révolution. Notons que des réunions techniques interministérielles ont participé aux travaux de préparation de l'Éducation de Base et l'UNESCO, la Banque Mondiale, l'UNICEF et le PNUD ont collaboré à sa réalisation(6).

Comment l'Éducation de Base a-t-elle été envisagée et quelles sont ses principales finalités ?

- (1)- Note n°75/12.690-MEN/DEP.1 du 31 Mai 1975 aux Chefs Cisco et aux Chefs SPE.
 (2)- Note n° 55/P/CSR/SAG du 9 Juillet de M. Le Président du Conseil Suprême de la Révolution.
 (3),(4)- RABOTOSON (F. de P.), La mise en oeuvre d'une éducation nationale socialiste, p. 11.
 (5)- N° 76/00200-MEN du 6 Janvier 1976.
 (6)- RABOTOSON (F. de P.), op. cit., p. 10.

2) Objectifs généraux et structures

"L'Education de Base" de 1976 est un ensemble de systèmes éducatif correspondant à l'enseignement primaire proposé par l'Etat "pour l'éducation de tous les enfants malgaches sans exception" (1) en application du "droit de l'enfant à l'éducation gratuite" (2). Ni l'Ordonnance qui l'institue ni le B.M. (Boky Mena ou "Livre Rouge") ne lui accole l'épithète "socialiste", ce qui permet de penser qu'il a un caractère universel, c'est-à-dire conforme à toute éducation moderne dont tout enfant du monde entier est en droit d'attendre de leurs nations. Plus particulièrement, il doit être tourné vers le Fokonolona puisque "les programmes scolaires (...) sont axés autour des réalités et vie nationales et visent l'amélioration de l'environnement et des conditions de vie au sein du Fokonolona" (3). Or, le "socialisme" sur lequel repose l'idéologie révolutionnaire malgache est celui qui se trouve "dans le Fokonolona" (4). Le socialisme dont il s'agit émane à priori de la culture traditionnelle malgache, voilà pourquoi il serait prudent de ne pas lui coller rapidement les étiquettes marxistes, léninistes, maoïstes, etc ... puisque le "Boky Mena" a confirmé dans ses propos que la révolution socialiste malgache doit se garder de verser dans les idéologies ultra-gauchistes et de se laisser influencer par les jeux de la bourgeoisie (5). "L'éducation de base aura (donc) pour principale préoccupation de faire épanouir l'homme et de faire acquérir aux jeunes des connaissances et des compétences suffisantes pour leur permettre de s'insérer efficacement au sein des structures sociales et des forces productives socialistes" (6) conformément au B.M. dont "les objectifs fondamentaux sont : le développement économique, politique, social et culturel autonome , équilibré et harmonieux; le développement d'une société plus juste d'où sera bannie l'exploitation de l'homme par

(1)- Ordonnance n° 76-023 du 2/7/76, art. 5

(2)- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, art. 26

(3)- Ord. n° 76-023, op. cit., art. 10

(4)- RATSIRAKA (D.), Charte de la Révolution Socialiste Malgache ou B.M., p. 37 (grand format, en français).

(5)- ibid., p. 72, rappel.

(6)- Ord. n° 76-023, op. cit., art. 2

l'homme, éradiquées toutes les formes d'injustice, d'oppression et de domination, bref le développement intégral de tout homme et de tout l'homme" (1).

Etudiant l'évolution de l'enseignement à Madagascar, le Ministère de la Coopération (française) a répertorié les caractéristiques suivantes de la réforme (2) :

Objectifs du plan 1974-77 en matière d'enseignement.

Objectifs généraux

- 1 - Mise en place d'un système éducatif adapté aux besoins et aux réalités sociales et économiques fondé sur :
 - la revalorisation du patrimoine culturel ;
 - l'adaptation des programmes et méthodes d'enseignement avec orientation vers les enseignements techniques et professionnels ;
 - orientation du système aux fins de la maîtrise par le Fokonolona des structures économiques ;
 - renforcement des disciplines scientifiques et techniques ;
 - mise en place de la formation continue.

- 2 - Démocratisation de l'éducation aux conditions suivantes :
 - répartition plus équitable de l'infrastructure scolaire ;
 - promotion de l'éducation dans les régions où elle est contestée ;
 - participation du Fokonolona à la mise en place de "l'École Nouvelle" ;
 - affectation d'enseignants dans les écoles bâties par les Fokonolona ;
 - autorisation donnée aux Fokonolona de construire des écoles et rémunérer les maîtres.

(1)- B.M., p. 9.

(2)- Ministère de la Coopération, Direction des Programmes, Sous-direction des Etudes Economiques et de la Planification, MADAGASCAR : données statistiques sur les activités économiques, culturelles et sociales (Janvier 1976), document, p. 116.

Les moyens

1 - Réforme du système éducatif avec les caractéristiques suivantes :

- uniformisation de l'âge d'entrée à chaque niveau ;
- mise en place progressive d'une nouvelle structure de formation à quatre niveaux, doublée d'une structure de formation professionnelle et d'une structure de formation continue ;
- réforme des programmes, de la pédagogie et promotion de la langue malgache comme langue d'enseignement ;
- réforme du système de formation des enseignants.

2 - Les moyens financiers : 5.730 millions FMG (particip. Etat)
1.420 " " (" Fokonolona)

1975 - Enseignement Primaire - 49,3 % du budget

L'élan révolutionnaire préconisé par le B.M. n'a pour but primordial que "l'indépendance, la récupération des richesses nationales, le recouvrement des attributs de la souveraineté, le développement économique autonome, etc ... (qui ne peuvent) avoir un sens que pour autant que (les Malgaches affirment leur) personnalité et (leur) culture (...) dont la langue et l'histoire sont les composantes essentielles" (1) d'où l'importance donnée à l'enseignement et à l'éducation dans "l'oeuvre d'édification nationale" (2). Non seulement les élèves et les étudiants doivent avoir une formation de "techniciens valables dans tous les domaines" (3) mais ils "doivent se considérer comme des serviteurs du peuple, en apprentissage, qui, une fois leurs études terminées, acceptent de s'intégrer à nouveau dans la Communauté dont ils sont issus et de transformer celle-ci de l'intérieur"(4). Pour réaliser le socialis-

(1), (2), (3) - B.M., p. 78.

(4) - Ibid., p. 79.

me (moderne) à Madagascar, la politique de l'enseignement repose sur trois principes essentiels : "la démocratisation, la décentralisation qui est un aspect fondamental de la démocratisation, et la malgachisation" (1). La démocratisation est le garant de l'égalité des chances, de la possibilité pour chacun d'avoir accès au savoir, à l'instruction et à la formation professionnelle; la décentralisation concerne la répartition équitable des établissements scolaires dans toute l'Ile; la malgachisation signifie l'harmonisation du contenu et des méthodes de l'enseignement avec "les impératifs de la Révolution, c'est-à-dire l'édification d'un Etat socialiste et véritablement malgache" (2). En ce qui concerne la langue d'enseignement, jusqu'à l'acquisition d'un "malgache commun", il sera autorisé d'employer cumulativement "le malgache officiel, le malgache dans ses variantes régionales, et le français" (3). La langue française n'est en tout cas pas rejetée dans le domaine de l'enseignement mais la primauté doit être donnée à la langue nationale et un effort est fait dans ce sens par "la codification, la modernisation et l'enrichissement du malgache, avec l'apport de tous les dialectes, pour en faire un instrument efficace de développement de l'homme malgache et de maîtrise de toutes les disciplines techniques et scientifiques" (4).

La démocratisation de l'enseignement primaire s'est traduite par l'unification de 4 types d'enseignements (5) :

- l'EPC (cycle de 4 ans, programme 3180-AC du 28/9/66)
- l'EPP (cycle de 6 ans, examen d'entrée au CM, programme de Mai 1955, repris en 1960) ;
- l'EPP-conventionnée (cycle de 5 ans, programme métropolitain)
- les écoles annexes des Lycées et Collèges (cycle de 6 ans, programme synthétisé de Mai 1955 et du métropolitain.

(1) - B.M., p. 80.

(2) - Ibid., p. 83.

(3) - Ibid., p. 84.

(4) - Ibid., p. 85.

(5) - RABOTOSON (P.de P.), La mise en oeuvre d'une éducation nationale, p. 11.

La durée d'études de l'école unique a été ramenée de 6 à 5 ans avec deux cycles. Le premier cycle dure 3 ans et le second deux. Il n'y a pas de concours pour passer d'un cycle à l'autre. Le changement de classe se fait par contrôle continu. Le premier cycle est surtout axé sur l'alphabétisation fonctionnelle de l'enfant tandis que le second le prépare aux examens d'entrée en sixième qui existe toujours faute de locaux suffisants pour admettre tous les élèves. Les anciennes appellations des différents niveaux (Cours Préparatoires, Cours Elémentaires, Cours Moyen) ne sont plus utilisées. Elles sont remplacées tout simplement par Première Année, Deuxième Année, etc ... jusqu'à la Cinquième Année. Selon les cas, chaque Année peut être prise en charge par un instituteur mais dans les endroits où il manque d'enseignants, deux maîtres peuvent suffir, le premier s'occupant du premier cycle et le deuxième du second, mais chaque école doit avoir au moins deux maîtres. Il n'y a pas de rupture entre le programme du premier et du second cycle, aussi une collaboration très étroite est exigée de la part des enseignants pour bien suivre le rythme des élèves.

3) Contenu du programme : thèmes et centres
d'intérêts

Le programme de l'éducation de base a été fixé par l'Arrêté n° 0389-EN du 20 Février 1976. Il a été mis en application à la rentrée d'Octobre de la même année. Quand on fait une analyse sommaire du contenu de la circulaire n° 76/990/MEN/COM du 16 Janvier 1976 qui l'accompagnait, on n'est pas surpris de constater une tendance marquée vers le socialisme et l'école socialiste, compte tenue de la fréquence des expressions utilisées en défaveur du capitalisme, de la société capitaliste, de l'école capitaliste, de la production, de l'économie et de l'intérêt capitalistes qui sont répétées environ 57 fois, et en fonction des expressions utilisées en faveur de l'idéologie et de la pédagogie socialistes que l'on ren-

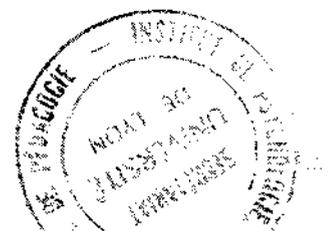
contre 81 fois, dans le texte. Il n'est pas besoin de faire un calcul pour s'apercevoir que le texte de la circulaire est entièrement pro-socialiste. Il explique justement que l'origine de l'éducation de base socialiste vient de l'analyse de la place de l'école dans la société capitaliste. Elle est un instrument entre les mains d'une "minorité exploitatrice" qui la manipule à ses profits. Dans la société socialiste par contre, l'école est au service de la masse populaire qui est propriétaire des moyens de production. Elle protège un idéal de liberté et d'égalité. Elle comporte une éducation idéologique qui amène enseignants et enseignés à participer aux changements d'attitudes, à la production et à la formation au socialisme. Tels sont les propos qui devaient présider à la compréhension et à l'interprétation du programme scolaire.

Pour la première fois, dans l'histoire de l'école primaire, un programme scolaire est entièrement rédigé en malgache, avec à côté une traduction en français pour les instituteurs qui ne sont pas habitués à utiliser la langue nationale. En consultant les taux horaires et l'emploi du temps, on s'aperçoit que le volume est de 27h 30 par semaine et par classe, contre 30 heures dans le programme de l'EPC. Toutes les matières sont enseignées en langue malgache sauf le Français, contrairement à celui de l'EPP en 1960. L'enseignement de la langue malgache est désormais plus abondant : 7h au niveau du second cycle (4^e et 5^e année) contre 5h seulement pour le Français. De nouvelles disciplines ont apparu avec le fusionnement de l'Histoire, de la Géographie et de l'Instruction Civique et Morale en une seule matière : le "Fiaraha-Monina" (1), en remplacement de l'Etude du Milieu (EPC) qui devient une méthode pédagogique.

Cette nouvelle matière est proposée pour étudier les nouvelles méthodes de travail dans une société en évolution, l'a-

(1)- Il est très difficile de traduire le mot en français, la notion étant nouvelle et n'ayant pas d'équivalent précis. Il peut vouloir dire "échange social" ou tout simplement le "social" ou "contexte sociologique".

mour de la patrie, amour de la recherche et de l'expérimentation dans le but d'améliorer la société, la préparation idéologique pour une société socialiste. Ses principaux thèmes concernent la famille, la maison, le village, l'école, le Fokontany, la province et la Nation. Le "fanazarana Hiteny" (Elocution) du programme de l'EPC a été maintenu et généralisé. Ses thèmes qui tournent autour de l'évolution familiale, de l'évolution sociale et du développement économique, sont distribués en 60 leçons par an. Toutes les autres matières devraient s'inspirer des thèmes précédemment cités avec toujours plus d'approfondissement vers les classes supérieures. Le programme de calcul n'a pas fait l'objet d'un grand changement puisque l'on considère qu'il est universel, on est revenu au calcul traditionnel. On conseille cependant que les exercices doivent prendre exemple dans la vie quotidienne de l'enfant malgache, au lieu de chercher des exercices d'origine française sous prétexte d'ouverture vers l'extérieur. Pour les "Connaissances Usuelles" (ex-Sciences d'Observation), les nouvelles instructions trouvent l'enseignement antérieur de cette matière trop théorique : "on apprenait pour "connaître" et non pour utiliser ses connaissances dans la vie pratique" (traduction). La théorie n'est pas radicalement écartée mais elle doit être accompagnée d'une application pratique, d'où le choix des thèmes suivants : l'être humain, son milieu et son environnement. Le "Fanabeazana Hampiasa-tànana sy Famokarana" (Éducation Manuelle et Production) a pour objectif d'habituer les enfants à se servir de leurs mains et de les initier à se fabriquer de petits outils dont ils peuvent avoir besoin plus tard. Son enseignement ne peut réussir sans la collaboration des parents et de la collectivité, entre instituteurs, et des techniciens locaux. Pour les deux premières petites classes, on se contente de l'éducation de leurs sens par les exercices sensori-moteurs à la montessorienne ou à la Freinet. A partir de la troisième année, on aborde les petites tâches à la maison (décoration, peinture, réparation de la maison, le WC, etc ...) Comme production, on fait fabriquer des objets d'art provenant des matériaux locaux : tissage, couture, modelage,



etc ... en classe et sur terrain, en dehors de l'école, attendant les travaux des champs, la préparation du fumier, l'arrosage, le désherbage, etc ... On leur apprend aussi d'autres techniques agricoles : greffes, taille des plantes, etc ... Le "Zavakanto" (Chant et Danse) n'est pas délaissé.

Toute la conception du programme reposait sur des problèmes spécifiquement malgaches : manque de salles de classes entraînant l'augmentation de l'effectif par maître, manque de moyens financiers et de matériels pédagogiques modernes, impossibilité de l'Etat à subvenir aux petites dépenses scolaires, manque de manuels scolaires pour tous les élèves, etc ... Mais il fallait quand même un minimum de support pour mener à bien la tâche qui était confiée aux enseignants. Il était à la charge du BEP-OIEP de réaliser des livres et des fiches-modèles à l'usage des maîtres. Les FFAV (réunion d'animation pédagogique mensuel) des enseignants aideraient aussi à envisager et à résoudre tous les problèmes pédagogiques de chaque instituteur travaillant dans une zone bien déterminée.

La réussite du programme dépendait entièrement de la capacité de chaque maître à planifier, à rentabiliser, à matérialiser et à concrétiser son enseignement. Quelles méthodes fallait-il utiliser ?

4) Les Méthodes

Il n'était plus demandé aux instituteurs de faire une préparation détaillée de leurs leçons comme l'exigeaient les inspecteurs vazaha, mais il suffisait qu'ils soient bien au courant des sujets qu'ils allaient traiter. Pour leurs documentations, ils peuvent utiliser des anciens livres, mais comme ces livres ne traitent en général que des sujets européens, ils peuvent se tourner vers les parents ou les techniciens les plus proches. Par exemple, pour

le "Fanazarana hiteny" et pour le "Famokarana", il n'est point besoin de préparation.

L'enseignement du "Malagasy" et du "Français" exigeait l'utilisation de manuels de lecture mais le texte pouvait très bien être préparé au tableau. Pour une pédagogie de masse, le tableau est le matériel le plus utilisé, mais encore faut-il en avoir de bons et des morceaux de craie lisible.

Le "Fiaraha-Monina", le Calcul et les Connaissances Usuelles font appel à l'application de la méthode de "l'Etude du Milieu". Toute la documentation et tous les matériaux nécessaires sont dans la nature. Observer, ramasser, collectionner, fabriquer, inventer, enquêter et discuter sont les multiples activités que l'on demandait aux maîtres et aux élèves. En théorie, le désir de dispenser un enseignement concret, de partir du connu à l'inconnu, d'exercer les sens des enfants sont louables. En pratique, il n'est pas toujours facile, surtout dans les centres urbains où l'effectif par classe va de 80 à 100 élèves, de diriger des "classe-promenades". On retombe au départ aux mêmes difficultés qu'avec l'EPC et on en vient facilement à des classes de catéchisme où c'est l'instituteur qui explique et ce sont les élèves qui écoutent ou bien c'est lui qui dicte et les élèves écrivent dans l'espoir de pouvoir apprendre les leçons par coeur à la maison. Il existe des leçons qui réclament la pratique de l'Etude du Milieu, mais il y en a qui avec du matériel pédagogique approprié ou avec des images bien présentées peuvent être résolues sans déplacement massif. L'effort de l'Etat tendait, dès 1977, à résoudre ces problèmes de manuels et de matériels d'enseignement.

Inscrits à l'école dès l'âge de 5 ans, les élèves sont en général très jeunes. Ils arrivent en 5ème année, donc en fin d'éducation de base, à 10 ans s'ils n'ont pas redoublé de classe. A cet âge, il est difficile pour l'enfant d'appréhender le

véritable sens du "Famokarana" (Production). On oublie trop souvent leur nature d'enfant et il est facile de leur transposer des pensées d'adulte. "On oublie trop souvent que "l'égoïsme de l'adulte peut (...) se manifester par sa conviction que toute évolution mentale a pour terme inéluctable ses propres façons de sentir et de penser, celles de son milieu et de son époque" (1). Arrivés à l'âge adulte, les enfants n'auront qu'un lointain souvenir de leur éducation de base.

Pour l'exécution de ce programme, les méthodes pédagogiques étaient des plus larges mais aussi des plus contraignantes. Si elles ne demandaient pas de préparation écrite détaillée, elles réclamaient une préparation matérielle étudiée longtemps à l'avance. Elles requièrent de la part de l'enseignant une expérience confirmée. En attendant qu'ils arrivent à une phase de maîtrise de la méthode, des promotions d'enfants auront été sacrifiées.

(1)- WALLON (H.), L'évolution psychologique de l'enfant, p. 11.

CHAPITRE II

Pour une éducation de base fonctionnelle

A - La relation école-milieu

1) Rappel des problèmes posés par l'enseignement et le développement

"L'école traditionnelle s'était surtout attachée à développer la valeur individuelle ; l'école nouvelle doit avoir pour mission de développer la valeur sociale" (1).

Autant la scolarisation s'intéresse, grâce au développement de la psychologie, à l'enfant, autant elle pose un certain nombre de problèmes :

- a) au niveau de l'enfant : celui qui n'arrive pas à poursuivre ses études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est trop jeune en quittant l'école primaire pour prétendre trouver du travail ; ses connaissances trop générales et trop classiques ne lui permettent pas non plus d'aborder un emploi qui demande un minimum de qualification ; il ne peut être admis ni dans les entreprises privées ni dans l'administration générale sauf sous forme de manœuvre ou de personnel subalterne. Or, les entreprises ont des offres d'emploi très limitées et l'administration générale ne peut recruter tout le monde ; même si l'enfant de l'éducation de base veut travailler pour son compte personnel, il n'y est pas suffisamment préparé pour développer ses activités. La plupart du temps, il a recours aux méthodes traditionnelles de travail pour subvenir à ses besoins quand il se sent assez grand pour se "débrouiller" seul et quand il ne se laisse aller à la délinquance. Le chômage guette une grande partie des enfants terminant

(1)- MAJAULT (G.), L'Enseignement en France, p. 14.

leur éducation de base : "Dans maints pays d'Afrique, constate le Bureau International du Travail, nombre de jeunes terminent leur scolarité primaire, mais beaucoup d'entre eux ne poursuivent pas leurs études et ne parviennent pas à trouver d'emploi parce qu'ils possèdent en fait très peu ou pas de connaissances professionnelles" (1);

- b) au niveau de l'école : sans oublier que toute pédagogie s'intéresse d'abord à l'éducation des sens, de la vertu morale, à la formation du caractère et au développement de l'intelligence, l'enseignement est aussi un "processus de socialisation" (2) et est devenu aujourd'hui comme le "facteur premier de la croissance" (3) économique; les manifestations des délinquances juvéniles sont un signe d'une des carences de l'école, aussi "l'intégration des jeunes dans la société est un des principaux soucis des générations adultes" (4), d'où le besoin de leur offrir une formation professionnelle adéquate car selon la doctrine de Condillac dont Dewey était un adepte confirmé, "le développement psychique ne peut nullement être achevé en dehors de la vie sociale" (5) et "l'instruction c'est la socialisation des êtres appelés à nous succéder un jour; son but sera sans cesse de rendre aptes des générations nouvelles, par des techniques et des disciplines valables pour leur milieu et époque, à s'adapter aux conditions sociales qu'elles devront affronter plus tard" (6); dans les sociétés les plus anciennes, chez les "Spartiates, Romains, Chinois, (comme chez les) citoyens des Etats-Unis d'aujourd'hui ou de la vieille Europe, leur ambition pédagogique fut de tout temps de transmettre à leurs enfants un certain idéal de vie et de les armer de toutes les habiletés et connaissances nécessaires pour sa réalisation" (7); de plus en plus, l'école se doit d'élever l'enfant jusqu'au seuil de l'âge adulte puisqu'il est "l'être qui doit être amené à maturité, l'être superficiel auquel il faut donner de la profondeur et dont il faut élargir

(1)- UNESCO-BIE, Réformes et Innovations Educatives en Afrique, p.2.
 (2),(3)- HUGON (Ph.), Economie et Education à Madagascar, p. 3.
 (4)- CHANDON-MOET (B.), Vohimasina Village Malgache, p. 101.
 (5),(6),(7)- MEDICI (A.), L'Education Nouvelle, pp. 14 et 18.

l'étroite expérience" (1), tout en gardant dans l'esprit que "l'idéal, ce n'est pas que l'enfant accumule des connaissances, mais développe ses capacités" (2); de plus en plus, il faut créer une école qui "prépare à la vie" (Freinet) ou une "école pour la vie, par la vie" (Decroly) ou enfin une ne négligeant pas "l'aspect utilitaire de l'éducation" (3); or, donner un "statut adulte" (4) à l'enfant, c'est le faire entrer dans le monde du travail; par conséquent, l'école doit préparer au métier si on veut avoir l'agent de développement dont on a tant besoin ;

- c) au niveau de la nation : un Etat qui veut se développer pense avant tout à l'éducation de ses citoyens : "l'éducabilité des enfants de l'an 2000 dépend très largement du milieu éduco-gène de leurs parents entrant à l'école en l'an 1970" (5); le niveau de développement socio-culturel et économique d'un pays est subordonné au niveau d'instruction de l'ensemble de la population et souvent, dans les pays sous-développés "le milieu familial exerce un frein important au développement des aptitudes intellectuelles; l'école à elle seule est impuissante pour modifier cet état sauf dans la mesure où elle commence par éduquer les adultes" (6); comme l'éducation de base se borne avant tout d'alphabétiser la plus grande masse d'enfants possible, il est pour le moment fort compréhensible que "l'appareil éducatif ne forme pas toujours la main-d'oeuvre nécessaire au développement" (7); la relation école-milieu est nécessaire non seulement aux projets de développement de l'Etat mais aussi pour le besoin personnel de l'enfant qui a droit à sa place dans la vie active de la société et en fonction du niveau d'évolution de celle-ci : "l'école (...) c'est le besoin d'une qualification capable de répondre au progrès technique" (8).

L'Education de Base dont l'effort principal se trouve

-
- (1),(2)- DEWEY (J.), L'école et l'enfant, pp. 95 et 96.
 (3) - MARITAIN cité par ULMANN (J.), op. cit., p. 46.
 (4) - CRYSDALE (S.), dans MIALARET et coll., op. cit., p. 215.
 (5) - HUGO (Ph.), op. cit., p. 4.
 (6) - id., Economie et Education à Madagascar, op. cit., p. 26.
 (7) - id., "L'Enseignement, Enjeu de la compétition sociale à Madagascar", Lumière, n° 1958, 16 Décembre 1973, pp. 5-6.
 (8) - SNYDERS (G.), Ecole, classe et luttes de classe, p. 95.

dans l'alphabétisation et dans la préparation de l'enfant à l'accès dans l'enseignement secondaire général finit par négliger le projet initial qui était de faciliter l'intégration de l'enfant dans les activités de développement économique.

2) Elargir l'Education de Base

L'idéal serait de pouvoir créer une école dans chaque branche de métier du secteur privé ou de l'administration. Dans la mesure où il manque de financement suffisant pour organiser ces types d'établissement, il ne serait pas trop engageant d'approfondir et d'élargir l'Education de Base.

Si l'on tient compte de la moyenne d'âge des enfants qui sont en fin de cycle scolaire (T5) et que nous l'estimons empiriquement à 13 ans, puisque la scolarité obligatoire qui dure cinq ans accepte une limite d'âge allant de 5 à 16 ans, il leur faut en moyenne 5 ans pour arriver au seuil de l'âge adulte (1). Pendant ce laps de temps où ils traversent la période difficile de l'adolescence, les jeunes sont livrés à eux-mêmes et le système scolaire crée ainsi des désœuvrés qui grossissent les rangs des délinquants et des chômeurs. Pour éviter une situation qui risque de nuire à l'équilibre de la société et au plan de développement, il conviendrait de reprendre ces jeunes pour leur offrir la possibilité de continuer leur scolarité et pour mieux les préparer à affronter les multiples péripéties de la vie. Même dans les pays occidentaux, "le Conseil de l'Europe a défini le Droit à l'éducation contenant 4 éléments dont "une formation professionnelle initiale" en plus de l'enseignement général de base" (2).

L'Education de Base devrait donc être prolongée de quelques années, le temps d'occuper les adolescents jusqu'à 18 ans. Cette

(1)- 18 ans : âge du droit de vote et de la majorité judiciaire à Madagascar.

(2)- CAPELLE (J.), Education et Politique, p. 21.

prolongation serait parallèle au CEG actuel qui a un but précis, celui de la préparation des enfants qui y sont admis vers les classes de seconde et l'enseignement supérieur. Elle n'intéresse que les jeunes qui ont échoué à l'entrée en sixième. Les élèves qui ont quitté le CEG ou le Lycée peuvent aussi y trouver leur fortune. S'il est question de continuation de l'éducation de base, c'est qu'il n'est pas exigé pour y avoir accès aucun examen ou concours et aucun diplôme ; elle est la suite normale de la formation reçue à l'école primaire. Si on accepte une durée de quatre ans à cette rallonge, la durée de l'éducation de base serait de 9 ans comme la scolarité obligatoire l'est en Tchécoslovaquie (1) et aux USA (2).

L'implantation de ces écoles serait dans chaque Firaisampokontany (3) et partout où le besoin se ferait sentir et où les Fokonolona seraient en mesure de les fabriquer. Il est vrai que déjà les Fokonolona ont du mal à construire des CEG; peut-être parce qu'ils trouvent que ces écoles ne promettent aux jeunes qu'un enseignement général qui ne peut pas les servir utilement. Aux classes supérieures d'éducation de base, le FAMOKARANA aurait son sens complet. Elles peuvent aussi recevoir des adultes qui veulent approfondir leurs connaissances.

Les cours qui seraient essentiellement d'ordre pratique ne trouveraient leur véritable expression que par leur attache au milieu socio-économique.

3) L'ouverture au milieu

L'éducation de base de 1976 insiste sur la relation étroite de l'école au milieu. La pratique de l'Etude du Milieu exige de se

(1)- S.P.N. (Prague), Trente ans de l'école socialiste en République Socialiste Tchécoslovaque, p. 16.

(2)- POIGNANT (R.), op. cit., p. 47.

(3)- Groupements de Fokontany (équivalent de arrondissement).

rapporter aussi souvent que possible au milieu social et naturel en vue de trouver le moyen d'améliorer les institutions traditionnelles et l'environnement. Le contact entre l'école et les villageois devrait être permanent. Les activités éducatives sont généralement basées sur des observations et des enquêtes au niveau du village. L'école devrait aussi garder le contact avec les techniciens locaux qui aideraient les maîtres et les élèves à résoudre les problèmes posés par l'accomplissement de leurs travaux pratiques.

L'école est donc ouverte au milieu et doit s'y intégrer. Cette ouverture se traduit par la participation des parents aux activités scolaires. Ils peuvent être invités à venir donner des exposés en classe. Les classes supérieures que nous souhaitons instituer appliqueraient à leur profit ces dispositions. Pour savoir si le milieu social et scolaire malgache se prête bien à toute méthode de recherche pédagogique, nous avons voulu tester les réactions. Au niveau des autorités éducatives, nous avons cru comprendre que toute approche du milieu scolaire et villageois serait possible à condition qu'elle n'ait pas tendance à bouleverser la discipline et la stabilité sociale, c'est-à-dire ne pas provoquer de mécontentement et ne pas choquer les esprits. L'école est officiellement interdite à toute intrusion étrangère. L'accès y est soumis à une autorisation préalable du directeur d'école ou des autorités pédagogiques compétentes. Celles-ci restent ouvertes à toute tentative qui viserait à l'amélioration du système pédagogique sans pour autant mettre en cause sa base idéologique. Nous avons eu l'autorisation nécessaire. Avec ce laisser-passer, toutes les écoles de la région concernée (1) nous étaient ouvertes pour l'étude.

Notre sondage concernait quatre catégories de populations différentes liées par l'école : les élèves de T5 (niveau Cours Moyen), les élèves de T9 (Troisième), les instituteurs de T5 et les parents d'élèves de T5.

(1)- Tuléar I et Tuléar II.

Au niveau des élèves de T5, nous avons voulu connaître leur moyenne d'âge, comment ils perçoivent leur âge "adulte", s'ils désirent avoir une formation professionnelle et quel genre de professions, quelle serait la durée de formation et la langue d'enseignement préférées, s'ils pensent pouvoir trouver un emploi tout de suite après l'éducation de base, jusqu'à quel niveau d'étude ils aimeraient quitter l'école, l'origine professionnelle et géographique des parents. Ces questions nous permettent de vérifier si les élèves à cet âge pensent déjà à leur avenir et quel avenir, s'ils sont attirés plus par les études que par l'appel de la vie quotidienne, s'ils ont des idées quant à la conception de leur scolarité et surtout s'ils sont aptes à répondre correctement à des questionnaires. Cette dernière analyse concerne aussi les autres populations.

Au niveau de T9, les questions qui nous préoccupaient étaient de savoir quel métier ils pensaient faire ou à quelle profession ils pouvaient penser après la classe de Troisième avec ou sans BEPC, s'ils désiraient avoir une formation spéciale avant d'aborder ce métier ou cette profession souhaitée, la durée de formation et la langue d'enseignement, s'ils désiraient continuer leurs études, jusqu'à quel niveau, pour avoir quelle profession, désirent-ils avoir une formation pour cette profession rêvée, quel est leur âge et quelles sont les activités des parents. Toutes ces questions servent à répondre à une seule : sont-ils satisfaits de leur scolarité ou veulent-ils plus de qualification ?

Aux enseignants, il a été demandé pendant combien d'années ou jusqu'à quel niveau scolaire, les enfants devraient encore continuer leurs études, à partir de quel âge ils considèrent les enfants comme majeurs et aptes à travailler, si les connaissances qu'ils leur dispensent en classe sont assez suffisantes pour leur futur métier et quel genre de métier peuvent-ils faire à partir de ce qu'ils ont appris à l'école, est-il besoin qu'on leur organise une formation professionnelle à ce sujet, à quel type de métier pensent-ils qu'on puisse préparer les enfants, quelles en seraient la durée et la langue

d'enseignement, quel est leur niveau salarial et intellectuel. Ici aussi, il s'agit de leur demander s'ils trouvent l'éducation de base apte à préparer le futur citoyen-travailleur, agent de développement. Comme ils sont les mieux placés pour connaître le niveau global des élèves, leurs réponses nous paraissaient nécessaires pour avoir une idée sur la confiance qu'ils mettent à l'école primaire.

Pour les parents, la question sur la majorité des enfants ne leur était pas épargnée, de même que le besoin de formation professionnelle, le genre de travail auquel ils destinent leurs enfants, la durée et la langue d'enseignement, leur métier actuel, la formation qu'il a eu pour pouvoir le faire, le besoin de stage ou d'autre formation complémentaire et pour quel projet. Par recoupement des réponses, on peut déduire s'ils sont satisfaits ou non de leur situation et du sort de leurs enfants.

Chaque questionnaire comportait dix questions en fin desquelles une place était réservée à l'expression de leurs vœux auxquels ils étaient libres de répondre ou pas. Il a été distribué 110 questionnaires par groupe, 55 en zone urbaine et 55 autres en zone rurale, pour avoir une vue beaucoup plus large de la situation. En réalité, comme Madagascar compte 85 % de paysans et le reste de fonctionnaires, la répartition des questionnaires devait se faire dans les mêmes proportions, mais nous avons craint qu'à la campagne, ils n'étaient pas intéressés à répondre. Cette appréhension est due à une démarche préliminaire que nous avons effectuée auprès de quelques parents d'élèves à la campagne et en ville pour discuter des problèmes de l'enseignement, mais en notre présence ils présentaient des signes évasifs et on n'arrivait pas à bout des questions et des réponses. Ils ne voulaient pas livrer leur pensées à un inconnu, même si l'abord était amical. Quelques uns étaient ouverts mais ils avaient tendance à vous parler de leurs propres problèmes plutôt que de ce qui vous intéresse. Pratiquer la méthode de l'entretien rapide s'avérant inefficace, nous avons décidé d'envoyer quelques questionnaires anonymes à une dizaine d'enseignants, une dizaine d'élèves de T5, une dizaine aux T9 et une autre

dizaine à des parents, pour s'assurer s'ils acceptaient de répondre par écrit et pour tester les questions elles-mêmes. Le résultat était positif. Nous avons donc choisi cette voie pour connaître leurs aspirations. Malgré cette démarche, tous les questionnaires n'étaient pas revenus à temps. Il a fallu en envoyer d'autres dans d'autres zones, pour avoir un nombre de réponses approchant de la centaine dans chaque groupe.

Quelles ont été les difficultés rencontrées lors de l'envoi des questionnaires et surtout lors du retour des réponses ?

4) Les limites de l'ouverture

Le peuple malgache, surtout celui de la campagne, semble être encore traumatisé par les diverses répressions qu'il a subi. Il ne leur est pas facile de livrer à quiconque leur véritable pensée et encore moins ce qu'ils pensent des affaires administratives et surtout de décliner leur identité. Ils préfèrent se taire plutôt que de revendiquer leurs droits habitués à ne pas en avoir et ne les connaissant pas. L'éducation de leurs enfants leur est chère mais ne se sentant pas concernés par la partie officielle, ils la subissent. Les autorités ne leur demandent pas leur avis quand elles veulent décider de ce qui les concerne ou de ce qui concerne les enfants. La réception du questionnaire leur paraît si inhabituelle qu'elle ne peut s'empêcher de susciter certaine réticence. Même au niveau de certains enseignants et de quelques directeurs d'écoles, nous avons noté une telle attitude que l'on peut interpréter comme un refus de collaborer, mais en fait par méfiance et par fuite de responsabilité, ou tout simplement parce qu'ils ne sont pas encore aptes à comprendre combien il est important pour eux de prendre une part active à l'édification d'une société plus évoluée.

La plupart ont répondu aux questionnaires mais avec beaucoup de retard. Envoyés depuis le mois de Mars, ils n'ont pu être collectés en totalité que vers le mois de Juin. Il a fallu les réclamer

plusieurs fois, et peut-être que s'ils ont répondu, c'est par respect de la hiérarchie. Mais l'anonymat les a rassuré et les a encouragé à répondre sans risque de poursuite au cas où leur réponse ne plairait pas à une autorité quelconque. Il ne faut pas négliger non plus le problème des moyens de transport et du mauvais état des routes. Nous avons jugé prudent de se limiter aux régions les plus proches et les plus accessibles. Comme on ne pouvait pas confier les questionnaires par la voie postale, il fallait attendre que des agents de tournée de la Direction Provinciale de l'Éducation de Base se déplace pour les déposer dans les écoles et pour les rechercher. Ayant pris connaissance de ces dispositions, il a été plus sûr de distribuer la moitié des questionnaires en ville et l'autre moitié en brousse car si des difficultés surgissaient, ils seraient irrécupérables. Le problème de transport ne se posait pas en ville, mais quelques instituteurs avaient refusé de répondre jugeant inutile toute démarche visant l'amélioration du système scolaire. Il a fallu utiliser des contacts personnels pour pouvoir faire remplir certaines fiches. Il n'est pas étonnant que ces instituteurs réagissent de cette manière parce qu'ils ont été habitués à recevoir des techniques pédagogiques plutôt que d'être intégrés dans de véritables recherches dont ils puissent être les acteurs. Heureusement, ils n'étaient pas tous aussi fermés.

La région de Tuléar dans laquelle nous avons fait passer les questionnaires est donc ouverte à la recherche éducative. Il est possible de prendre les contacts nécessaires à condition que les objectifs soient bien expliqués et à condition qu'ils n'entraînent aucun préjudice à ceux qui y répondent et à ceux qui y collaborent. Sur 440 questionnaires distribués, il a été retourné 360 dont 96 des T5, 100 des T9, 71 des instituteurs et 93 des parents d'élèves. Le nombre de questionnaires collectés représente 90 % des questionnaires envoyés. Par conséquent le milieu est favorable mais il faut toujours distribuer plus de questionnaires qu'il n'en faut. Il faut aussi jouer de patience et de beaucoup de souplesse car la plupart du temps, ils ne sont pas encore en mesure de comprendre réellement la portée d'une recherche.

L'envie de dire ce que l'on pense l'emporte souvent contre la méfiance et la peur. Aussi, presque 98 % des questions ont été répondues. On sentait dans l'abondance des mots utilisés dans les réponses l'intérêt avec lequel les enfants et les parents portaient à chaque idée. Qu'ont-ils répondu ? Que désiraient-ils ?

B - La relation école-travail

La Deuxième Conférence Internationale sur l'Éducation en Afrique, organisée à Brazzaville du 25 au 30 Novembre 1978, et la 38ème session de la Conférence Internationale de l'Éducation à Genève en Novembre 1981 ont souligné l'importance de l'intégration du travail productif dans les programmes des écoles. Chez Maritain (1882-1973) qui ne veut pas dédaigner "l'aspect utilitaire de l'éducation, selon qu'elle met l'enfant en état d'exercer plus tard un métier" (1), comme chez Marx (1818-1883) pour qui "l'éducation polytechnique (...) fait connaître les bases scientifiques générales de tout processus de production et, en même temps, initie les enfants et les jeunes gens à l'utilisation et maniement des outils de base propres à chaque métier" (2), comme chez Kroupskaïa (1869-1939) qui prône "l'éducation polytechnique" primaire pour développer les "forces créatrices des enfants" et de "individualité de chaque enfant" (3), ou chez Makarenko (1888-1939) qui "veut insérer l'homme dans une "véritable production", sans "superstructure pédagogique" (4), de même que dans les Finalités de l'Éducation Française qui veulent "assurer à chaque jeune une véritable autonomie (...) (en le mettant) en possession de compétences particulières qui, tout en les valorisant à ses propres yeux, lui permettront de participer activement à la vie économique du pays" (5), le souci reste le même : lier l'école à la vie active.

(1), (2) - ULMANN (J.), op.cit., pp. 46 et 52.

(3) - DIETRICH (T.), op. cit., p. 228.

(4) - id. ibid., p. 238.

(5) - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (France), La réforme du système éducatif, p. 8.

Ni les parents d'élèves, ni les instituteurs, ni les élèves de Troisième, ni les enfants de T5 interrogés ne connaissent l'existence de ces conférences, ni les idées de Marx et de ses disciples, ni de la réforme éducative en France, et pourtant leurs réponses sont surprenantes. Quelles sont leurs aspirations ?

1) La soif d'apprendre

A la question de savoir si les élèves de T9 (3ème) préfèrent s'arrêter à leur niveau ou continuer leurs études, 95 % ont manifesté le désir de parvenir dans les classes supérieures. Les acquisitions au niveau de T5 (CM) sont-elles suffisantes pour leur permettre de travailler ? Les Parents (88,17 %) et les Instituteurs (71,83 %) disent NON. La question n'était pas posée aux élèves de T5 supposant qu'à leur âge ils ne sont pas encore en mesure d'évaluer leurs propres connaissances. Mais ils aimeraient cependant continuer leurs études jusqu'à l'Université (46,87 %), ou au Bac (31,25 %), à la rigueur jusqu'en 3ème (11,45 %). Les élèves de T9 pensent pouvoir pousser jusqu'au Bac (51 %), et à l'Université (35 %). Les Instituteurs estiment que les élèves de T5 devraient atteindre le T9 (57,74 %) ou la Classe Terminale (12,67 %) avant de quitter l'école (1).

Quand on leur demande ce qu'ils peuvent faire avec leurs connaissances actuelles, les élèves de T5 entrevoient qu'ils deviendront des agriculteurs (33,33 %) ou des travailleurs manuels tels que menuisiers, maçons, etc ... (26,04 %) ou encore enseignants (11,45 %), mais ici ils font peut-être allusion aux catéchistes, ou aux anciens maîtres du premier cycle, ou ils estiment mal le niveau intellectuel d'un enseignant. Les élèves de T9 se verseraient vers le métier d'enseignant (43 %), d'autres vers des fonctions médicales (28 %) ou paramédicales, très peu pensent au travail manuel (9 %) et à l'agriculture (4 %).

(1)- Le comptage des réponses est donné en annexe.



Les instituteurs estiment que le niveau des élèves de T5 ne peuvent que leur permettre d'être des travailleurs manuels (technique : 26,76 %, agricole : 26,76 %; total : 53,15 %) ou des employés de bureau (32,39%).

Ces premières informations nous permettent de constater que la présence d'une institution scolaire a un impact certain sur la société selon l'image qu'elle veut donner. Avant l'Indépendance, tous les élèves voulaient franchir la porte de l'Ecole Régionale, aujourd'hui, le BAC et l'Université attirent. Il y a donc une évolution de mentalité chez les jeunes : une soif d'apprendre. Mais, le système sélectif dû au manque de salles de classe et qui persiste encore dans le Secondaire freine l'élan des jeunes qui visent plus loin. L'enfant qui "est échoué" n'est pas forcément bête. C'est peut-être un génie qu'on étouffe. Une nation en développement a besoin de tous ses cerveaux. Son épanouissement dépend de l'éclosion de toutes les capacités intellectuelles disponibles. Il ne faut donc pas se contenter d'organiser un système élitiste sous prétexte que les études supérieures ne sont pas à la portée de tout le monde ou dans le but exclusif de donner à l'enseignement une apparence de qualité, mais de laisser sortir de l'ombre toutes ces énergies cachées qui ne demandent qu'à s'éclater à la lumière. Il ne faut pas oublier cette belle phrase de Maria de MONTESSORI (1870-1952) concernant le développement de l'enfant : "(...) une âme emprisonnée, obscure, qui cherche à venir à la lumière, à naître, à croître, et qui va, peu à peu, animer la chair inerte, l'appelant avec le cri de la volonté, se présentant à la lumière de la conscience avec l'effort d'un être qui vient au monde. Et dans l'ambiance nouvelle un autre être est là (l'adulte), au pouvoir énorme, gigantesque, qui l'attend, l'empoigne et l'étrangle (...)" (1) et celle de DEWEY (1859-1952) disant : "L'Education, entendue comme un processus de développement et de maturation, doit se dérouler continuellement au niveau du présent" (2).

Si les élèves de T5 et leurs instituteurs pensent au

(1)- Citée par ULMANN (J.), op. cit., p. 29.

(2)- Ibid., p. 32.

travail manuel et aux petits emplois de bureau, ce qu'ils n'ont pas un plus grand choix vu l'étroitesse de ce qu'ils ont appris à l'école. Ils s'aperçoivent sans doute que ce sont les seuls métiers qui apparemment ne demandent pas de qualification spéciale. Le choix des enfants peut être aussi influencé par la profession des parents puisqu'ils déclarent être fils de cultivateurs à 53,12 %, et les parents interrogés le sont à 43,01 % ou à 54,82 % si on y ajoute la liste de travailleurs manuels. La limite de l'interaction entre l'école et les parents fait que l'horizon des enfants n'est pas vaste. Dans ces conditions, pour pouvoir les intéresser à d'autres branches d'activités, le programme scolaire doit être plus élargi. Or, il n'est pas possible que l'éducation de base de 5 ans revête un caractère professionnel, ne serait-ce qu'à cause de la moyenne d'âge des enfants encore jeunes et à cause de la lourdeur qu'une telle entreprise créerait à l'école. Il est par conséquent nécessaire de la prolonger.

2) Le besoin de formation professionnelle

A l'unanimité générale, plus de 97 % des 350 personnes interrogées éprouvent le besoin d'une formation professionnelle. Pour les enfants de T5 (97,91 %), les instituteurs (97,18 %) et les Parents (97,84 %) elle serait organisée dès la fin de l'éducation de base de 5 ans. Les élèves de T9 (97 %) aimeraient en faire après leur niveau. La formation souhaitée serait dans la majorité des cas sur le travail manuel (technique et agricole). La préférence des parents concerne la technique (37,63 %) contre (12,90 %) pour l'agriculture. Les instituteurs conseilleraient plutôt l'agriculture (38,02 %) contre (36,61 %) pour la technique. Les élèves de T5 sont partisans de la technique (31,25 %) contre (6,25 %) pour l'agriculture. Les T9 répugnent encore ces métiers. Ils s'orienteraient plutôt vers les carrières enseignantes (37 %) et médicales ou paramédicales (30 %). Une certaine proportion des enfants de T5 pensent aussi à ces fonctions : enseignant (32,29 %), médicales (15,62 %) et bureau (11,45 %). On peut noter que 9 % des T9

veulent devenir militaires et 6 % ingénieurs. Ces proportions ne sont pas négligeables mais si on met ensemble le travail manuel technique et agricole, le taux dépasse celui des autres catégories professionnelles. La tendance pour l'agriculture est plus marquée en zone rurale qu'en zone urbaine tandis que les habitants de celle-ci souhaitent embrasser la carrière enseignante, médicale/paramédicale ou le travail manuel technique. Une étude faite en 1974 sur les aspirations des élèves de 3ème de Tananarive ont ressorti les mêmes remarques : 33,2 % s'intéressent à l'enseignement, 24,5 % à la médecine, 13 % à la technique et 10,3 % à l'agriculture (1). Le commerce intéresse très peu d'enfants (4,9 %), alors que l'échange commercial est très intéressant dans le développement des activités économiques.

Sauf les élèves de Troisième qui, vu leur niveau scolaire moyen, vise des fonctions "intellectuelles", la tendance générale la plus marquée s'oriente vers la technicité et l'agriculture. Contrairement à ce qu'on pourrait s'attendre, très peu choisissent les emplois de bureau. Tout le monde n'a donc plus envie d'être fonctionnaire bureaucrate. Or, sauf les quelques ateliers scolaires et les quelques Lycées techniques (ex-Centres d'Apprentissage) laissées par la colonisation, ces domaines qui sont justement les plus essentiels au développement économiques sont les plus négligés au profit de l'enseignement général (2). Le "Famokarana" (Activités productives) du programme de l'Éducation de Base initie sans doute les élèves à ces travaux mais il y a loin de l'initiation à l'acquisition d'une technique. On dit souvent que les pays en voie de développement manquent de cadres, on n'en disconvient pas, mais ils ont surtout besoin de techniciens valables. Dire que le système scolaire doit en premier lieu satisfaire ce besoin en cadres équivaudrait à dire que le système scolaire ne répond qu'à des objectifs définis par l'État pour ses propres soucis. Dans

(1)- HYGON (Ph.), "L'Enseignement à Madagascar", Revue du Tiers Monde, n° 59-60, p. 504.

(2)- Le système hérité de la colonisation n'a pas connu de changement notable. (cf. OLIVIER (M.), Six ans de politique sociale à Madagascar, p. 206).

ce cas, ceux de l'enfant sont oubliés. Ils ont envie de vivre convenablement et de travailler d'une manière humaine. S'ils n'ont pas de formation et d'encadrement efficaces, ils sont obligés de vivre et de travailler à la manière traditionnelle qui caractérise le sous-développement. Quand on demande aux parents quels métiers ils auraient aimé faire, 25,80 % choisissent le travail manuel technique, 19,25 % l'enseignement, 9,60 % le travail agricole, 7,52 % les activités médicales et 4,30 % le bureau. Par le choix du travail manuel technique, nous croyons comprendre que les personnes interrogées souhaitent travailler par eux-mêmes pour leur propre compte, c'est-à-dire un travail indépendant comme l'est celui du charpentier, du menuisier, du mécanicien, du tailleur, du tisserand, du cultivateur souvent cités. Le métier d'ingénieur a aussi été quelquefois cité. Ces aspirations dénotent le besoin de qualification professionnelle.

Comme il était dit que l'école doit servir la vie, la relation entre l'école et le travail est de plus en plus réclamée. Il n'est pas toujours facile de satisfaire ce besoin compte tenu des difficultés de financement et de leur réalisation. Cet argument a souvent motivé aussi que l'avènement de l'enseignement technique et de la formation professionnelle ait toujours été reculé. La technique n'évolue pas justement parce que la formation la concernant est sclérosée par le manque d'initiative. Tout effort dans ce sens a toujours été bloqué par l'idée que le peuple réclamait des collèges d'enseignement général plutôt que des collèges techniques (1). Le peuple y a surtout été encouragé et a bien cru qu'avec le CEG on pouvait accéder dans l'administration comme l'Ecole Régionale l'était. Il confondait généralement Ecole Régionale et CEG. Aujourd'hui, il est de plus en plus conscient que le CEG ne dispense pas de formation professionnelle. Alors, il faut de nouvelles solutions, d'où le besoin de lier l'école au travail. Le CEG de part sa vocation ne pouvant l'assurer, il faut créer un nouveau type d'école.

(1)- La colonisation a dévalorisé l'enseignement technique en n'offrant aux Malgaches que des formations d'ouvriers non spécialisés payables à un très bas salaire.

3) Le contenu de la formation

Il existe des Collèges d'Enseignement Général et des Collèges d'Enseignement Technique, à Madagascar. Les CEG sont plus répandus que les CET. Les uns et les autres préparent forcément pour les Lycées (Classiques ou Techniques).

Les CET (ex-Centre d'Apprentissage) tels qu'ils étaient conçus par la colonisation préparaient des agents destinés aux entreprises privées ou à l'industrie. A leur sortie, rares étaient les élèves capables de travailler pour eux-mêmes. Ils n'avaient ni les outils nécessaires, ni les moyens de s'en acheter, et les connaissances qu'ils avaient acquises étaient tellement limitées qu'ils n'étaient pas enclins à organiser leur propre travail. Quand ils n'étaient pas recrutés par un patron en fonction de leurs "spécialités", ils étaient obligés de se reconvertir à d'autres professions. De même qu'au temps colonial, ni les enfants sortant de l'Education de Base, ni les élèves quittant le CEG et le CET ne sont réellement préparés à la vie au village. Ils en sont informés mais ils ne sont pas formés à la vie productive. La production, ce n'est pas exclusivement celle qui intéresse le programme de développement économique de l'Etat, elle concerne surtout et en premier lieu l'intérêt économique de l'individu et du groupe social.

De quelles fonctions peut-on avoir besoin dans un village ? Un milieu qui veut évoluer et qui veut se construire a besoin de bâtisseurs : des charpentiers, des menuisiers, des maçons, des forgerons, des potiers, des artisans, des constructeurs de machines, des commerçants, des transporteurs, des éleveurs, des pêcheurs, des cultivateurs, etc ... Pour assurer un rapport équilibré entre ces activités, les villages auront besoin d'une plus grande coordination à laquelle il faudrait initier les élèves.

Ces différents rôles ne peuvent se perfectionner que si on les discute, les critique, les étudie. L'école d'éducation de base

supérieure que nous proposons de créer veut donc combler les lacunes des autres institutions qui sont de nature différente. Elle s'adresse uniquement à la préparation à la vie active de l'enfant et du village, et par projection à celle de la nation. Il ne s'agit pas de faire des enfants des spécialistes. Il s'agit de les habituer à mettre les mains à la pâte. Dans son programme pédagogique, chaque école peut par contre se spécialiser pour telles ou telles activités qui sont les mieux appropriées aux besoins et aux possibilités de la région. Par exemple, dans une région côtière où il est difficile de planter les cultures de base, elle se consacrera aux activités de la pêche, à la vente des produits, à l'étude et à la conservation des poissons, à leur transformation, à l'étude des prix, à la conception des embarcations, à la connaissance de la mer, à la mise en valeur des coquillages, à l'industrialisation de la pêche, etc ... Toutes ces activités ont chacune leur importance qui méritent d'être connues par l'enfant côtier. Il lui appartiendra plus tard de choisir parmi lesquelles il va s'insérer.

A l'école primaire, ils n'ont pas le temps d'approfondir les travaux pratiques de production, puisque les enseignants ne doivent pas négliger non plus la partie "connaissances générales". C'est dans cette partie prolongée de l'éducation de base qu'ils devraient parfaire ce que tout petits ils n'avaient pas le droit d'approfondir. Bien que certains élèves souhaitent embrasser la carrière enseignante ou désirent servir dans le corps médical, cette école ne peut pas les satisfaire puisqu'il existe des écoles de formation spécialisées à ce sujet. Il ne reste alors à organiser que le Travail Manuel que la majorité (38,50 % en T5; 74,63 % chez les Instit.; 50,53 % chez les Parents) réclame. On peut à la rigueur, cela dépend des cas, y intégrer des cours de secrétariat.

Le contenu des études revêt donc une forme polytechnique qui va du simple artisanat à la maîtrise des bases élémentaires de la technologie en passant par la commercialisation des produits et

l'étude des techniques agricoles. "Ce dont elle (la masse malgache) a besoin tout de suite, écrivait déjà Olivier (M.) en 1931, c'est d'une somme de connaissances élémentaires qui lui permettent de mieux aménager sa vie morale et matérielle" (1).

Comment articuler l'ensemble des cours ?

4) L'organisation de l'école du travail

Nous voudrions souligner encore qu'il ne s'agit pas d'une école spéciale mais d'une prolongation logique de l'éducation de base de 5 ans, parallèlement au CEG et au CET. L'accès y est seulement soumis à une inscription en fonction des places disponibles en donnant la priorité aux plus vieux. Elle est mixte et gratuite. La participation des parents d'élèves et du Fokonolona à sa construction, à l'organisation des cours et aux activités pratiques y est vivement conseillée.

a) La durée des études : Les personnes interrogées lors de notre enquête ont demandé un an de stage ou de formation (T5 à 29,16%; T9 à 25 %; Instituteurs à 38,02 % et Parents à 46,23 %). Or en calculant la moyenne d'âge des élèves de T5 interrogés, on obtient un chiffre de 12,91 qu'on peut arrondir à 13 ans, avec un écart-type de 1,77, presque égal à 2 et qui signifie que l'âge des élèves dans cette classe n'est pas homogène. Il y en a de trop jeunes (8 ans) et de trop vieux (16 ans). Les plus vieux sont ceux qui se trouvent en zone urbaine, victimes de la sélection farouche à l'entrée en sixième.

En tenant compte de la moyenne d'âge en T5 et de l'âge "d'adultité" de 18 ans, qu'ils proposent (T5 à 45,83 %; Instituteurs à 45,07 % et Parents à 47,31 %), il faut 5 ans pour combler

(1)- OLIVIER (M.), Six ans de politique sociale à Madagascar, p.221.

l'écart. L'élève de 13 ans peut encore redoubler en T5 et tenter sa chance plusieurs fois en sixième. Ils ne quittent en général l'Éducation de Base qu'à 16 ans. Une formation de deux ans leur conviendrait. Ils peuvent passer cette période à l'école prolongée en choisissant le programme qui leur plait. Il est fort possible que, en moyenne, en évitant les cas extrêmes, des élèves de T5 s'intéressent aux cours dès l'âge de 14- 15 ans. Ceux-là il faudrait les garder plus longtemps. La durée des études serait alors de quatre ans comme au CEG. Ainsi, ils n'auront pas la sensation d'être rabaissés.

b) Structure :

La première année sera entièrement consacrée à l'artisanat (transformations de la matière inerte : tissage, modelage, poterie, couture, etc ...) entrecoupé de leçons sur la Botanique, les sciences de la matière et la mise en pratique des Connaissances Usuelles apprises théoriquement dans les classes primaires. La peinture, l'art décoratif, le dessin et la sculpture font aussi partie des matières de cette première classe.

La deuxième sera réservée à l'étude du commerce : comptabilité commerciale, étude de marchés, gestion de magasins de vente, présentation d'étalage, tenue de livre de compte, calcul de bénéfice et de rendement, relations avec les consommateurs et les fournisseurs, la facturation, emmagasinage et conservation des produits, problèmes de transports, etc ... Des leçons sur la géographie économique et sur les lois économiques et sociales accompagneront ces activités, pour savoir "que vendre" et "comment vendre" sur le plan régional et national.

L'agriculture sera abordée en troisième année. Les cours seront strictement pratiques et se passeront aux champs, soit en aidant les cultivateurs, soit en expérimentant des cultures nouvelles, soit en cherchant des techniques appropriées et des engrais les mieux

adaptés à la terre. Elle sera accompagnée de cours de pédologie, d'alimentation et de produits industrialisables. La transformation et la conservation des aliments seront aussi étudiées. La pêche et l'élevage seront accentués dans les zones concernées.

La quatrième année qui couronne le tout englobera la Technologie : étude des minerais, techniques de la forge, fonderie et fusion du métal, alliage, fabrication de petit outillage (pinces, cis-seaux, tenailles, marteaux, enclume, scies, clous, bèches, outillages agricoles et industriels, mécanique, etc ...) maîtrise du bois et de la terre battue, selon les possibilités de chaque région. Elle nécessite l'existence d'un atelier fer, bois et de maçonnerie.

A toutes les phases, ils seront initiés à l'animation sportive et artistique (chant, danse, théâtre) dans le but de les appliquer au village.

A chaque fin d'année, les élèves présenteront un travail, soit de leur fabrication ou de leur invention, soit par écrit décrivant une activité salariale qu'il aimerait réaliser. Les méritants obtiendront à chaque phase une attestation d'assiduité et de réussite délivrée par la Direction Provinciale de l'Education de Base du Faritany sur présentation de liste proposée par le conseil des professeurs. L'élève ayant acquis les quatre attestations a droit à un Certificat de Fin d'Education de Base Technique et Professionnelle, équivalent au BEPC, délivré par le DPESEB (I).

Chaque élève a le choix de la phase qu'il veut préparer. Il peut donc s'inscrire à une ou deux années mais n'aura droit qu'à l'attestation correspondante.

(I)-DPESEB : Directeur Provincial de l'Enseignement Secondaire et de l'Education de Base.

c) Méthodes :

Les plus pratiques sont les plus conseillées. Par exemple, pour une étude de marchés, les élèves doivent aller individuellement ou par groupe au marché pour observer, analyser, recenser les produits vendus, étudier les attitudes et les réactions des acheteurs et des commerçants, les fluctuations des prix, etc ...

Le plus souvent possible, il doivent être sur le terrain, enquêtant, s'expérimentant, etc ... Ils ne retournent en classe que pour faire un compte-rendu de leurs remarques et suggestions.

Les exercices de tissage et de poterie peuvent être faits en plein air, à l'ombre des arbres ou chez eux, à la maison. L'essentiel est que les élèves montrent ce qu'ils ont terminé et expliquent comment ils ont fait .

Si tout est bien organisé, une seule salle de classe ayant une capacité de 50 à 100 élèves, et un grand atelier peuvent suffire pour dispenser les cours, en évitant le plus possible de les retenir en classe.

d) La langue d'enseignement :

Contrairement à ce qu'on est en droit d'attendre des Tuléariens qui sont reconnus pour être partisans de la francophonie, les personnes qui ont été touchées au hasard par nos questionnaires ont préféré la langue malgache (T5 à 43,75 % contre 32,29 % pour le français ; T9 à 67 % contre 18 %; les instituteurs à 67,60 % contre 15,49 %; les Parents à 46,23 % contre 15,05 %). Il y a réellement un changement de mentalités et c'est peut-être dû à une prise de conscience nationale, grâce à l'implantation de l'École Socialiste malgache.

La langue d'enseignement sera donc incontestablement le malgache. Il serait cependant utile de donner des cours facultatifs de

perfectionnement de français puisqu'il y a une proportion notable qui désire encore apprendre cette langue. C'est même nécessaire car elle faciliterait aux élèves, futurs citoyens, d'avoir un rapport direct avec les étrangers qu'ils peuvent côtoyer et il faut être conscient du fait que l'information écrite sur l'évolution de la culture internationale passe pour eux par la langue française.

Le projet que nous venons de décrire est entièrement hypothétique. Il ne peut être considéré comme un acquis immuable. La réalisation d'un tel programme demande beaucoup d'analyses et d'expérimentation pour être efficace. L'erreur des Malgaches est souvent d'appliquer directement sur le terrain des projets réfléchis sur table, sans études approfondies préalables, alors que le processus d'élaboration d'un programme doit au moins passer par quatre stades (1) :

- 1) Stade préliminaire d'expérimentation surveillée ;
- 2) Stade d'application à échelle réduite (opération-pilote) ;
- 3) Stade d'évolution finale ;
- 4) Stade de propagation universelle.

En proposant ce cursus nouveau, nous ne faisons que rendre justice à tous les élèves qui sont déçus de leur scolarité, parce que l'école, comme elle l'a été pendant la colonisation, élimine, trie, rejette, incapable d'assumer son véritable rôle. Même les handicapés mentaux ont droit à l'éducation, à plus forte raison ceux qui ne le sont pas.

(1)- Méthodes de Kenneth Richmond, *The Teaching Revolution*, cité p. HAWES (H. W. R.), *La Planification des programmes d'enseignement primaire dans les pays en voie de développement*, p. 43.

Conclusion partielle

L'essai que nous avons fait auprès des élèves, des maîtres et des parents nous permettent de constater qu'il est possible de travailler avec eux par l'intermédiaire de questionnaires. L'avantage est qu'ils donnent des réponses nettes à des questions précises. Les parents qui ne savent pas lire et écrire répondent par l'intermédiaire des enfants qui inscrivent leurs idées sur les fiches.

Les jeunes sont beaucoup plus attirés par les études supérieures que par la vie active. Habituellement, ils préfèrent désertier l'école pressés de travailler et de vivre librement au village. Avant d'aborder la vie professionnelle, ils aimeraient avoir une formation à tous les niveaux. Pour eux, il doit y avoir une relation étroite entre l'école et le travail. Ils ne s'intéressent pas tous au fonctionariat, ils préféreraient être préparés au travail manuel technique et agricole. L'action de l'éducation de base socialiste est donc perçue comme incomplète pour assurer leurs besoins de s'insérer sans hiatus dans la vie active. Les enseignants et les parents confirment ces aspirations.

Nous tenons cependant à souligner que les résultats du petit sondage que nous avons effectué ne sauraient être interprétés comme l'opinion ni de tous les Malgaches, ni même de ceux de la province de Tuléar. Ils ne concernent strictement que les 350 personnes interrogées et se limitent exclusivement à elles. Bien que le choix des sujets s'est fait au hasard, nous ne pouvons^{les} considérer comme échantillons représentatifs de l'ensemble des Malgaches puisqu'ils ne concernent qu'une région très limitée de l'Ile. Ils constituent néanmoins un travail préliminaire qu'il serait bon d'approfondir.

L'intérêt de l'enquête est de remettre en valeur l'hypothèse selon laquelle le peuple attend de l'école une réelle préparation à la vie. "Dans toute société, une des conditions requises pour obtenir le statut d'adulte est l'entrée dans le monde du travail. Cela vaut

ordinairement pour les hommes et pour les femmes et, normalement, la préparation à une activité professionnelle utile à la société doit être considérée comme l'un des buts essentiels de l'éducation au sens large du terme. En milieu rural, les enfants apprennent très tôt à aider leurs aînés à des travaux qui concourent au bien-être économique et social de la famille et de la société" (1). C'est dans l'espoir d'atteindre ce but que nous proposons à l'Education de Base socialiste d'être plus fonctionnelle. D'après Dewey, "l'éducation fonctionnelle" est celle qui "veut ne pas oublier que l'enfant est un être vivant, et qu'il doit être amené au travail et à l'action par les moyens naturels que la vie suscite d'elle-même quand le travail et l'action sont nécessaires à ses besoins" (2).

Une société en mutation passe nécessairement d'une phase traditionnelle à une phase industrielle. Son industrialisation n'est effective que si elle est en partie assumée par ses membres. L'éducation de base a pour rôle d'y préparer les enfants. Il est possible, à l'école primaire, de lier l'enseignement au travail productif et à l'industrie comme il l'a été fait par l'Unité des Frères Moraves dont la pédagogie a été développée par Komensky et reprise plus tard par Pestalozzi qui voulait ancrer la formation de l'homme tout entier "dans la tête, le coeur et la main"(3).

(1)- CRYSDALE (S.), "L'association travail-école", dans Mialaret et coll, Le Droit de l'Enfant à l'éducation, p. 215.

(2)- DEWEY (J.), L'école et l'enfant, p. 22.

(3)- DIETRICH (T.), La Pédagogie Socialiste, fondements et conceptions, p. 20.