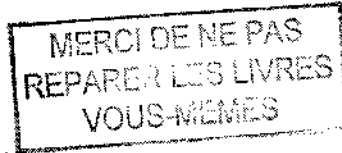
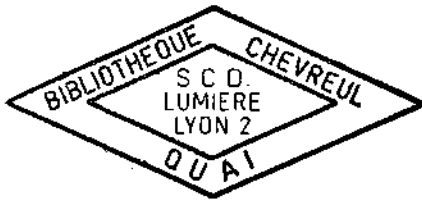


UNIVERSITE LYON-II

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 ?

Introduction .....193

#### 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 Madagascar .....197
- 2) Le problème de planification scolaire .....202
- 3) Le problème de la formation des maîtres .....204
- 4) L'école du modèle EPC .....208

##### B - Les "innovations modernes" .....

- 1) La radio scolaire .....215
- 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 Nutritionnelle .....231
- 6) Le Français "rénové" ou la méthode ILA .....232

#### CHAPITRE II: ou collective et productive ?

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

- 1) L'imbroglio scolaire : existence de plusieurs types d'écoles .....241
  - a) Ecole européenne et conventionnée .....242
  - b) Ecole centrale .....244
  - c) Ecole annexe .....245
  - d) EPPD .....245
  - e) L'atelier scolaire .....246
- 2) Vers l'école de promotion collective .....249
  - a) Pour une école unique .....249
  - b) L'Ecole investissement de base .....250
  - c) L'expérience des autres pays .....252
  - d) L'orientation vers l'école de promotion collective .....254

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

DEUXIEME PARTIE

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

I - "franco-malgache" ?

ou

II - ruralisée ?

## Introduction

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

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

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

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

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

- 
- (1)- CORNEVIN (M.), Histoire de l'Afrique Contemporaine, p. 220.  
(2)- RABEARIMANANA (L.), La presse d'opinion à Madagascar, de 1947 à 1956, thèse, p. 167.  
(3)- CORNEVIN (M.), op. cit., p. 221 (L'auteur ne donne pas l'explication du sigle R.D.A. mais il doit s'agir du Rassemblement Démocratique Africain, cf. YACONO (X.), Histoire de la Colonisation Française, PUF, Paris, 1969, 127 p., p. 117.)



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## CHAPITRE I

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

1) Problèmes d'équivalence de cultures

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

(2) - Id. Ibid.

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

(4) - Ord. n° 60-049, art. 1.

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

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

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

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

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

Plusieurs types de cycle terminal étaient prévus :

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

(1)- FAURE (E.) et Collectif, Apprendre à Etre, p. 14, cité par AVANZINI (G.) et Coll. dans La Pédagogie au XX<sup>e</sup> siècle, p. 292.

(2)- AVANZINI (G.) et coll., ibid.



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

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

Comment comprendre cette ambivalence ?

## 2) Les Accords de Coopération

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

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

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

---

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

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



lonisé.

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

### 3) Bilinguisme et guerre de langues

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

---

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

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

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

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

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

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

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

Les missionnaires protestants français ont été très

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'étude de la langue française y tenait la plus

---

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

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

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

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

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

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

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

et de rédaction (1).

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

---

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

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

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

aisément possible de leurs élèves" (1).

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

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

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

---

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

Les objectifs de Galliéni portaient ses fruits.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

la solidarité entre les nations ?" (1).

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

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

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

Ce livre de "lectures modernes" veut respecter les

---

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

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

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

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

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

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

où l'on retrouve les "contes merveilleux et (de) ravissantes histoires" d'Ulysse, le Roman de Renard, Cendrillon, les aventures de Pinocchio, ... complétées pour la lecture courante et expressive par les textes de :

- H. de Balzac : la cueillette des raisins (Le Lys dans la Vallée), p. 6
- (anonyme) : La bergère et son troupeau, p. 28
- E. Zola : La dinette de la poupée (Une page d'amour), p. 80
- Homère : Le retour d'Ulysse (L'Odyssée), p. 107, etc

c) - A. Souché : La lecture littéraire et le français au CEP - Programmes de la classe de Fin d'études 24-7-47. Nathan, Paris, 1950, 351 pages.

Des extraits de textes de :

- Alphonse Daudet ("Tartarin"), Victor Hugo ("Gavroche")
- F. Coppée ("Matin d'automne"), Mme de Sévigné ("En bateau sur la Loire"), Louis Pergaud ("La Mort de Margot"); La Fontaine (Le Savetier et le Financier), etc ... figurent parmi d'autres dans le livre.

Les instructions de 1923 y sont également reprises en ces termes : "L'Instituteur commencera par lire lui-même le texte à

haute voix; il pourra faire remarquer aux enfants comment les inflexions de la voix servant à exprimer les nuances de la pensée, et du sentiment, pourquoi il s'arrête à tel ou tel mot(...) Les élèves liront ensuite; le maître exigera une prononciation distincte et correcte, une diction simple et naturelle : s'il obtient qu'on marque exactement le rythme des phrases, cette lecture sera une excellente leçon de langue française qui, à cet âge, suffit".

- Les livres de géographie comme :

- a) - FRANÇOIS (L.) et Villin (M.) - Géographie, Premier Livre.  
Hachette, Paris, 1955, 63 pages.
- b) - TARRAIRE (J.) - La France et l'Union Française, Géographie au Cours Moyen des Ecoles Primaires, Programmes de 1945. Nathan, Paris, 1955, 64 pages.

Quelques 53 leçons sur 64 sont consacrées à la France. Le reste l'est aux pays d'outre-mer.

Quand on considère les livres qui étaient restés en circulation dans les écoles primaires malgaches, en 1960, on a l'impression qu'il s'agit d'écoles françaises. Tous les livres ne parlaient que de la France et de ses territoires d'outre-mer.

Si théoriquement au point de vue du programme, il y avait déjà une petite différence, pratiquement au point de vue des manuels, des méthodes et de l'organisation des cours, il n'y en avait pas.

C'est ainsi qu'on a pu parler de méthodes "inadaptées" au programme scolaire et à l'évolution socio-culturelle du moment. Les enfants malgaches, n'ayant peut-être pas la même capacité d'abstraction que les enfants européens, avaient besoin de méthodes bien plus pratiques que théoriques. Les thèmes des leçons devaient

s'inspirer alors de son environnement immédiat. Et c'est dans un souci d'adaptation que les livres (1) suivants ont été réalisés :

- 1<sup>o</sup> - RANDRIAMAMPIANINA - Delcourt-Dubois : Mon livre de Français  
Livre unique au CE1 Nathan, Madagascar (où personnages et scènes sont entièrement malgaches);
- 2<sup>o</sup> - Id. - Mon livre de Français au CE2 Nathan, Madagascar ;
- 3<sup>o</sup> - RAJOELISOLO (Jean Lequerre) : Tiako ka Vakiko. Livre de lecture Malagasy au Cours Élémentaire, qui est truffé de mots français malgachisés : "krismasy" (Christmas, p. 28) "lafaoro" (le four, p. 48), "salopy" (chaloupe, p. 48) "bosoa" (bouchon, p. 46), etc ...
- 4<sup>o</sup> - BASTIAN-GROISON : Mon Livre d'Histoire. Histoire Générale des Civilisations et Histoire de Madagascar, écrit en français et sous l'angle des "bons rapports" entre la France et Madagascar.
- Les auteurs écrivent par exemple que "sous l'administration française", "les habitants se sentent en sécurité" et "beaucoup de Malgaches ont accepté la domination française", alors que les Malgaches se soumettaient à cette domination établie par la force des armes ou par la répression.
- 5<sup>o</sup> - BASTIAN-GROISON : Géographie de Madagascar, où ils tentent encore de faire valoir les mérites de la France.
- 6<sup>o</sup> - GIAMBRONE (N.) : Ny Nosintsika (Notre Ile) manuel de géographie rédigée en malgache.

---

(1)- Ces livres sont analysés dans ZENY (Ch.) et RAMAROSANDRATANA (J.), Evaluation de la réforme de l'école primaire du premier cycle : le programme de l'E.P.C., p. 130-151.



7° - MAGGY ADER : Le Calcul et son apprentissage au C.I (CP).

Tous ces nouveaux livres proviennent d'initiative privée et tentent d'appliquer un bilinguisme malgachisant.

Pour les uns, la malgachisation serait celle du contenu, et pour les autres, elle consisterait à transformer le mot français par hybridation (exemple : République devient "Repoblika", aéroplane se dit "aeroplanina", etc ...).

Mais aucun des deux cas ne répond ni au programme de mai 1955 ni à une malgachisation rationnelle complète.

Bien que les malgachisants aient pris conscience de l'importance qu'a pour les élèves la connaissance de la culture de leur pays et de leur langue, le contexte de l'Indépendance n'était pas assez favorable pour y parvenir.

Tous les esprits étaient encore tournés vers le "modèle européen". On reprochait un peu au gouvernement de vouloir garder une "école bâtarde" qui, à l'époque, était déjà soupçonnée de "rester à un piètre niveau". Les écoles "européennes" étaient les "modèles" d'école qu'il faudrait copier.

Ces recherches d'adaptation des manuels révèlent en fait des conflits politiques autour de l'interprétation du bilinguisme et de l'indépendance elle-même.

Les partis d'opposition au P.S.D. déclaraient ouvertement dans leurs discours que l'Indépendance véritable n'était pas acquise et qu'il fallait lutter contre le parti au pouvoir si l'on voulait jouir de sa plénitude culturelle.

Le besoin d'acquérir la culture française reposait sur la conviction de l'incapacité du Malgache à s'élever à un haut

niveau intellectuel, par lui-même.

Le malheur du peuple était que l'école "civilisatrice" n'était pas encore ouverte à tous. Elle ne l'était qu'aux enfants "bien doués" (1).

Comment sélectionnait-on ces "doués" ?

## B - Organisation, programmes et méthodes

### 1) Le système sélectif

Si d'un côté le gouvernement cherchait une solution pour faire évoluer le niveau culturel de la masse, de l'autre il laissait survivre l'organisation scolaire destinée à former des "élites".

Le système "élitiste", préparé par les missionnaires protestants, poursuivi par Galliéni, restait inchangé au moment de l'indépendance.

"L'alignement" de l'école malgache sur l'école européenne l'enfonçait encore plus dans l'esprit "élitiste" qui présidait depuis longtemps dans les écoles françaises. CITRON (Suzanne) nous le fait remarquer. Elle écrit : "Sous le manteau d'une idéologie égalitaire et jacobine, notre société est une des plus hiérarchisée du monde, et notre système scolaire un des plus sélectif qui soit. Société bloquée et système scolaire "élitiste" sont indissolublement liés. La délimitation des catégories socio-professionnelles repose en grande partie sur l'existence de titres et de diplômes, dont l'obtention est conditionnée par le cursus scolaire préalable" (2) et par le

(1)- L'Ecole Publique de Madagascar, Bulletin n°41, mai 1955, p. 146.

(2)- CITRON (S.), L'Ecole bloquée, p. 57.

milieu social.

De même que pour Baudelot (Chr.) et Establet (R.), "c'est à l'école primaire que s'organisent, sous des formes de réalisation camouflées, les flux opposés du primaire professionnel et du secondaire-supérieur. L'instituteur est donc amené à jouer à la fois le rôle contradictoire d'alphabétiseur de masse et de sélectionneur d'"élite", de diffuseur d'un catéchisme petit-bourgeois et de formation d'agents de l'idéologie bourgeoise" (1).

Sélectionner le "bien doué" signifie en même temps éliminer les "non-doués". "Envoyez-le donc aux champs. Il n'est pas doué pour les études" (2). C'est bien le cas de Madagascar quand on se rappelle du système d'éducation de base de Gallieni : le premier degré de scolarisation. Les places réservées à l'Ecole Régionale étant limitées par l'offre d'emplois, la plupart des élèves, bon gré, mal gré, ont dû arrêter leurs études à la fin de la deuxième Division B ou 2è B, sans diplôme.

Depuis 1951, la classe du Cours Elémentaire Deuxième Année (CE2) a remplacé la 2è B. A ce stade les élèves n'avaient pas le droit de se présenter ni en Sixième, ni au C.E.P.E. Il fallait passer un concours pour entrer au Cours Moyen. Le nombre de places était très limité pour ne recruter que les meilleurs élèves et pour que la qualité de l'enseignement soit bonne. Il n'y avait pas de Cours Moyen dans toutes les écoles. Seules, les Ecoles Centrales en avaient et quelques écoles importantes. Beaucoup d'élèves ont été donc "envoyés aux "champs" ou "dans la nature", après le CE2. Combien étaient-ils ? Une étude faite en 1963 a permis de déterminer la déperdition scolaire. Pour mille élèves inscrits au CPI en 1957-68, dont trois cent trente et un redoublants, six cent soixante neuf nouveaux, seuls quatre cent-dix-neuf sont arrivés au CE2 en 1960-61 et cent-quatre-vingts au CM2 en 1962-63, dont quatre-vingt-cinq redoublants (3).

---

(1)- BAUDELLOT (Chr.) et ESTABLET (R.), L'école capitaliste en France, p. 243.

(2)- Les enfants de Barbiana, Lettres à une maîtresse d'école, p.15.

(3)- GPEN, p. 46-47.

Si on ne considère que les nouveaux inscrits au CE2 (306), cent-quarante-trois sont arrivés au CMI. Il y a eu une perte de cent-soixante-trois élèves (163), plus de la moitié. Au CM2, il ne reste plus que le tiers (101).

Dans ce cas de sélection, l'échec des élèves ne vient pas du fait qu'ils ne soient pas "doués" mais d'élimination pure et simple.

D'autre part, on peut appeler "doués" ceux qui ont été admis dans les concours, mais dans le cas de Madagascar, c'étaient les bien-doués en français. Les épreuves étaient rédigées en français et les devoirs devaient l'être aussi, à l'exception de l'exercice de malgache.

Dans ces conditions, comme "pour MM. BAUDELOT et ESTABLET, (...) l'école (dans le cas de Madagascar aussi) joue son rôle propre et l'échec des écoliers est le critère de sa réussite. Il est donc erroné de prétendre qu'elle fonctionne mal ou soit en crise; elle opère exactement ce qu'elle est ordonnée à accomplir (...)" (1).

Que se passe-t-il dans la psychologie des "échoués"? Autant l'école attire, car elle promet une situation sociale meilleure, autant elle est détestable car elle est cause d'échecs.

Les spécialistes en économie de l'éducation comme HUGON (Ph.) et LÊ THAN KÔI y trouvent plutôt un mauvais rendement du système scolaire (2).

On peut raisonner de telle sorte si on veut vraiment édifier une nation moderne. En était-il ainsi des objectifs du colonialisme et du néo-colonialisme? Et n'était-il pas dans leur projet,

---

(1)- AVANZINI (G.), Immobilisme et Novation, p. 174.

(2)- cf. HUGON (Ph.), Economie et Enseignement à Madagascar, p.184-186,  
LÊ THAN KÔI, L'industrie de l'Enseignement, et dans  
GPEM, pp. 46-48.

depuis Galliéni d'arrêter le niveau de la masse à la "Deuxième B" ? Que voulait en fait Galliéni, sinon subordonner la culture malgache ?

"Une école qui sélectionne détruit la culture" (1) orient les enfants de Barbiana.

Aux yeux des autorités, l'enseignement de base s'arrête à la fin du premier cycle du primaire (CE2) et à ce niveau, il n'y a de sélection autre que la faiblesse des élèves. Mais ceux-ci attendaient beaucoup de l'école car "qu'est-ce que l'école, disait le pédagogue, si ce n'est une famille plus grande et qui voudrait remplacer la mère, sans grand espoir d'y arriver, ou s'en approcher ?" (2). De même, les parents qui envoient leurs enfants à l'école désirent qu'ils "réussissent". "L'école obligatoire n'a pas le droit de recaler" (3) réclament les enfants de Barbiana.

Ensuite, la sélection s'opérait sur l'acquisition par les enfants d'une culture autre que la leur. Dans de nombreux cas, le refus de se conformer à la transformation culturelle a été un handicap: "pensons (...) à la gymnastique intellectuelle d'un élève pour rédiger son devoir de français, par exemple, dans une démarche et une structure d'esprit qui sont tout le contraire de son mode de pensée malgache. Le Français aime dit-on à s'exprimer dans un mode actif. Le Malgache, lié à un raffinement de politesse tout oriental, préfère ménager son interlocuteur avant de lui déclarer l'objet de sa démarche. Les discours sont là pour témoigner de la vérité de cette affirmation. Ceci dit pour souligner seulement que l'esprit occidental et l'esprit oriental ont deux visions différentes du monde et des choses" (4).

Il est à se demander si les enfants sélectionnés

---

(1)- Barbiana (Les Enfants de), op. cit., p.140.

(2)- ALAIN , Propos sur l'éducation, p. 15.

(3)- Barbiana (Les Enfants de), ibid., p. 11.

(4)- ANDRIAMIHAJA (P.C.), "Entre deux cultures, l'enseignement à Madagascar", Foi et Education, p. 310.

dans le système scolaire auraient le droit d'être appelés "doués" quand on considère qu'à l'époque, la manière dont se présentait l'enseignement, réclamait de la part des élèves un grand effort de mémorisation du fait de la langue et de la culture qui leur étaient étrangères. L'enfant n'étudiait pas son vécu. Il était "doué" dans un monde imaginaire. Le "doué" n'était-il pas simplement celui qui savait répéter ? On comprendrait facilement pourquoi à nos élites il manquait le savoir-faire.

Dans cette perspective, les "bien-doués" n'étaient pas plus avancés que les "médiocres". A quelles formations espéraient-ils prétendre à l'école primaire ?

2) Le premier cycle de l'école primaire : une forme d'éducation de base

Seul, le système sélectif pouvait justifier la division de l'enseignement primaire en deux cycles en 1951.

Le premier cycle de l'enseignement primaire est constitué par les quatre premières années : le CP1 et CP2, Cours Préparatoire Première et Deuxième Année et le Cours Élémentaire Première et Deuxième Année (CE1 et CE2). Le Cours Moyen Première et Deuxième Année (CM1 et CM2) forme le deuxième cycle. L'École Régionale a été supprimée mais le système est resté le même pour les élèves ayant terminé le CE2 (ex-2è B) car pour accéder au CM1, il fallait passer un concours d'entrée. Le nombre de places était limité : et il n'y avait qu'un CM pour plusieurs écoles. Le CM (malgache) a été justifié par l'arrêté de 1951 comme un cycle préparatoire au concours d'entrée en classe de sixième des collèges et lycées sans oublier le CEPE mais en fait il s'agit là d'un nouveau palier de sélection. Dans ces conditions, le premier cycle de l'enseignement à l'issue duquel devaient s'arrêter la majorité des enfants constitue un cycle d'éducation de base. La majorité "échouée" al-

lait rejoindre la vie active après avoir acquis les rudiments de l'instruction qui leur avaient été proposés.

Il n'y avait pas beaucoup de différence entre l'école du premier degré, avant 1951, et le premier cycle du primaire de l'arrêté de 1951 hérité en 1960.

Mis à part le désir de donner aux enfants malgaches les bases des "connaissances instrumentales", le premier cycle de l'enseignement primaire se fondait sur l'enseignement du français comme dans la période coloniale.

Les arrêtés du 17 Février 1916 (1) et du 17 Janvier 1929 (2) comme celui du 14 Octobre 1933 (3) ont bien voulu, dans un premier temps, surtout au CPI, mettre en valeur l'étude du malgache mais à quelque nuance près, c'est toujours dans le but de bien apprendre le français. Renel (1916) était un socialiste et Cheffaud (1929), linguiste. Les deux avaient compris l'importance de la connaissance de la langue maternelle avant l'apprentissage d'une autre langue. Ils ne se faisaient pas non plus d'illusion quant à considérer le français comme "langue étrangère" des Malgaches, bien qu'elle soit la seule langue officielle pendant la colonisation. Par conséquent, la langue malgache est reconnue comme existante.

Les trois arrêtés sont unanimes. Pour le premier, "au début, le maître emploiera pour ses explications le dialecte de la région, puis progressivement dans la mesure du possible il substituera la langue française au dialecte local". Les mêmes termes sont repris par le troisième avec en plus beaucoup plus de précisions : "Les écoles du premier degré visent à amener à la pratique de la langue française courante (...)" Il ne demandait pourtant aux élèves que juste une "connaissance élémentaire de la langue française". Il n'est donc pas étonnant si les Malgaches n'étaient pas

---

(1)- Direction RENEL, sous gouverneur Garbit.  
 (2)- Direction CHEFFAUD, " " Olivier.  
 (3)- Direction CHEFFAUD, " " Cayla.

très forts en français.

Non seulement, on leur demandait d'apprendre des mots et des expressions qui n'avaient aucune liaison ni avec leur vécu quotidien, ni avec leurs sentiments, ni avec leurs traditions, mais en classe ils écoutaient ou répétaient tout bonnement ce que débitait plus ou moins bien le maître plutôt que d'assimiler réellement la langue. Le cours de français s'arrête à l'école mais le malgache n'a jamais cherché à l'appliquer en dehors des classes sauf ceux dont la culture n'est plus malgache et chez qui la colonisation a eu le plus d'emprise.

L'arrêté de 1929 a voulu donner un semblant de malgachisation. Toutes les matières, disait-il, devaient être enseignées en malgache "sans nuire à l'enseignement du français". Le français était vraiment considéré comme "langue étrangère" mais les enseignants n'ayant pas été préparés à cet esprit du programme y trouvaient beaucoup d'inconvénients. De plus, comme le français était la seule langue utilisée dans le second degré, tout le monde, élèves compris, réclamaient le français dès la base. Ce qui justifiait l'arrêté de 1933 et le programme de 1951 qui ont repris les teneurs de l'arrêté de 1916.

Il est préconisé par tous ces textes qu'à la fin du premier cycle (ex-premier degré) du primaire, l'élève devait être capable de s'exprimer par écrit ou oralement dans un français simple. Mais les thèmes et les "connaissances instrumentales" de base avec lesquels il fallait utiliser cette langue étaient si éloignés des réalités malgaches que l'élève avait très peu de chances de les utiliser.

Quels étaient les principaux thèmes ?



### 3) Les thèmes du programme

Une fois les objectifs définis, ils sont en principe traduits en thèmes dans les programmes.

Faut-il rappeler que le programme scolaire "malgache" de 1960, tout en restant fidèle aux instructions officielles métropolitaines a connu une certaine "adaptation", voire une certaine "malgachisation" (1).

Le Programme de Morale et d'Instruction Civique en était assez significatif.

"Depuis 1887, toutes les Instructions à l'usage des écoles métropolitaines (précisent que) "l'éducation morale doit jouer, dans l'enseignement primaire, un rôle prépondérant" (2). Les leçons de morale doivent être pratiques : il s'agit de "morale en action" en prenant des exemples dans la vie scolaire et dans le village. Les instructions métropolitaines, dans le Bulletin Officiel des mois de Juillet-Décembre 1929, sont reprises par les instructions malgaches. Elles donnent importance à la "valeur de l'exemple" : "que (...) le maître soit lui-même le plus persuasif des exemples". Elles veulent "faire aimer la morale" par la "chaleur" et la "conviction" du maître.

En France, pendant que les programmes se préoccupaient de la formation du citoyen en proposant des thèmes sur "les lois, les gouvernements, les droits et devoirs du citoyen, la municipalité, l'Etat Civil, le foyer et la vie culturelle, les grandes villes, les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire, etc .."(3),

---

(1)- Comprendre le sens comme "adaptation aux problèmes malgaches" ou plus précisément "adaptation aux problèmes de la colonisation à Madagascar".

(2)- L'Ecole Publique de Madagascar, mai 1955, p. 148.

(3)- Référence GALLICE (R.) et TRAVERSE (M.) dans "Instruction Civique. Le Métier de Citoyen" (Programme de 1947 appliqué en 1951), cité par ZENY (Ch.) , Aperçu sur l'Enseignement de la Morale, p.8.

à Madagascar, les élèves étaient orientées vers l'étude des "bonnes habitudes"(la propreté, l'ordre, l'exactitude, la politesse), les principales vertus individuelles et sociales (tempérance, sincérité, modestie, bonté, courage, tolérance, amour du travail, goût de la coopération, esprit d'équipe, respect de la parole donnée, compréhension d'autrui, amour du sol natal, devoirs envers la famille, envers l'Union française, ...)(1). Dans la même répartition, nous remarquons les thèmes sur l'exactitude, la politesse, le plaisir et la distraction, la conscience professionnelle, l'économie, les attributions du fokonolona, le respect des lois, l'impôt, la propreté des villages, l'entretien des digues, des chemins mais aussi "l'oeuvre civilisatrice de la France dans les territoires d'outre-mer : le progrès économique".

On y remarque comme dans les programmes métropolitains l'initiation à la vie civique mais aussi l'initiation à la vie collective qui est propre à Madagascar.

Nous n'allons pas reproduire les thèmes de lecture qui étaient d'ailleurs laissés à l'initiative des instituteurs pour le choix des textes et des livres utilisés lesquels au CP1 sont en malgache et dès le premier trimestre de CP2 en français, mais il serait peut-être intéressant de voir la relation des thèmes de "leçons de langage" et des thèmes de "leçons de choses" au Cours Élémentaire. Pour le "repas" en langage correspond "hygiène de l'alimentation" en "leçons de choses"; pour la lessive, le savon; pour le feu et le foyer, la bougie et la lampe à pétrole ou électrique; pour l'accident, les plaies et brûlures, etc ... On retrouve dans les deux cas "le miel", la "bicyclette, etc ...

Les "leçons de langage" sont plutôt des leçons de vocabulaire et des exercices d'expression qui préparent en fait les autres cours. On note des thèmes qui sont spécifiquement malgaches comme "le pilon et le mortier", "la cuisson du riz", les "travaux de

---

(1)- Soulignés par nous, ainsi que les autres dans le même paragraphe.

la rizière", mais il est introduit aussi des thèmes qui ont trait à la civilisation européenne et qui existait, à Madagascar tels que : les animaux domestiques, le voyage en automobile, l'avion, le chemin de fer, la poste, la fête, les vacances, etc ...

Pour ces derniers thèmes, très peu d'enfants malgaches les vivent. Les animaux dits "domestiques" vivent autour des humains, mais ils ne sont pas "domestiques" dans le sens européen du terme. très peu d'enfants ont mis leur pied dans une automobile, ceux des campagnes n'en ont peut-être jamais vu. L'avion n'est pour beaucoup qu'un grand oiseau de fer qui fait beaucoup de bruit. Le chemin de fer, à part les enfants qui se trouvent sur la ligne Tananarive-Tamatave, Tananarive-Antsirabe et Fianarantsoa-Manakara, tout le reste de l'île l'ignore. La poste et les lettres, à part les administrations et les Européens, la majorité rurale n'utilisent pas le système. Pour eux, les messages passent de bouche en bouche et si lettres il y a, elles vont de main en main. La notion de vacances a été introduite par les Européens. Avant cette époque, les Malgaches ne les connaissaient pas. Aujourd'hui, rares sont ceux qui en jouissent.

Ces thèmes qui ont pour but de préparer les jeunes à connaître et à vivre plus tard ces notions indispensables à une vie moderne tendent à les "désadapter" de leur milieu. De plus, les instructions sur le langage disent que celui-ci doit porter non seulement sur les "observations des choses et sur les activités" mais aussi sur un texte français, sur une gravure ou "lecture d'images" d'après les "tableaux Gérard" bien connus pour représenter les vendanges en France, le ski dans les Alpes, la moisson, les ports de France, etc ...

Ajoutons aux tableaux Gérard les livres de lecture français, les récitations tirés de textes en français, les chants français. Il y a lieu de croire que l'enseignement primaire à Madagascar en 1960, déracinait l'enfant malgache de son milieu naturel car sa vie intellectuelle à l'école n'était qu'une existence imagi-

naire qu'il n'aurait jamais l'occasion de connaître.

La seule instruction qui est la plus réaliste était sans doute celle de l'étude de la grammaire française où l'on considérait le français comme "langue étrangère". C'était sans doute la première fois qu'on voyait apparaître cette notion dans une instruction officielle et qui de plus contredisait la Constitution Malgache de 1960 voulant garder le bilinguisme avec lequel devait primer la langue française par rapport à la langue malgache: "Pour s'exprimer en français, disent les instructions, nos élèves doivent nécessairement transposer une pensée dans le dialecte maternel" (1). On commençait donc à reconnaître officiellement que le français ne pouvait être la langue maternelle des Malgaches.

Cette "concession" a-t-elle porté préjudice à l'enseignement du français à Madagascar ? Nous ne le croyons pas. C'est plutôt et encore une fois dans un souci d'adaptation et surtout dans le but de mieux propager la langue parlée en l'appliquant au contexte malgache. Cette formule paraissait plus psychologiquement pénétrante.

La même technique d'approche s'appliquait aux programmes d'histoire et de géographie.

L'histoire et la géographie de Madagascar reprirent certes leur place dans le programme, après une suppression en 1947, mais il manquait de manuels scolaires pour leur enseignement.

En Histoire, au Cours Élémentaire, sur quarante leçons prévues au programme, huit seulement parlaient de Madagascar, les autres "ouvrent" les élèves sur les "Grands faits de civilisation" dont trois leçons sur l'occupation française à Madagascar,

---

(1)- L'École Publique de Madagascar, mai 1955, p. 162.

deux sur l'Histoire coloniale de la France dans le monde, et le reste sur l'Histoire de France depuis les Hommes des Cavernes jusqu'aux guerres mondiales. Au Cours Moyen, l'ouverture est plus grande : même programme que pour les écoles de type métropolitain enrichi de quelques notions d'histoires locales étudiées dans la classe précédente.

En géographie, au CE, la connaissance de Madagascar tient une grande place : 27 leçons sur 40, sans oublier l'Union Française (3 leçons), mais au Cours Moyen, la France seule et les territoires de l'Union Française occupent 23 leçons sur 40, et Madagascar 9 leçons. D'après les instructions, "la leçon de géographie est une leçon de choses". Il faut des croquis (I.O. 1923). Aussi les croquis des régions de France ont accaparé tout le temps d'études de ces matières.

Il n'y a rien à redire à propos du programme de Calcul. Nous estimons qu'il est commun à tous les enfants du monde. Seulement les livres utilisés pour les leçons et les exercices étaient ceux prévus pour les enfants européens. Le contexte dans lequel se déroulaient les opérations était quelquefois déconcertant pour les enfants malgaches. Prenons en exemple ces deux types d'exercices :

1) Une ménagère achète 8 kgs de groseilles à 35 F le kg pour en faire de la gelée. Les groseilles fournissent en jus les  $\frac{4}{10}$  de leur poids. Le jus est cuit avec un égal poids de sucre valant 40 F le kg. On obtient 9 kg de gelée. Combien coûterait le pot de 250 grammes, les pots vides valant 8 F la pièce ? (1)

2) On veut faire un tapis pour couvrir le parquet d'une chambre de 4m,50 de large sur 3m,90 de large, avec une étoffe qui n'a que 65 cm de large. Combien faut-il de mètres de cette étoffe-

---

(1)- JOLLY (R.), L'arithmétique au Cours Moyen, p. 305

fe ? (1)

Il suffit, diriez-vous, de simples opérations arithmétiques pour trouver les bonnes réponses. C'est indiscutable. Mais les mêmes opérations données dans un contexte malgache auraient facilité pour les élèves la compréhension du problème. Les enfants malgaches ne savent pas ce que c'est que des groseilles, de la gelée, du jus de fruit cuit, un tapis, etc ... Et la plupart des exercices proposés aux élèves était du même type.

L'enseignement paraissait vraiment "déracinant", "démalgachisant".

#### 4) Les méthodes de "préparation à la vie"

De prime abord, toutes les disciplines enseignées peuvent prétendre à la préparation de l'enfant à la vie. L'ensemble de l'enseignement du premier degré devrait y aboutir.

Depuis la Constitution du 29 Avril 1959, Madagascar cherchait à "promouvoir le progrès économique, social et culturel du pays et de chacun de ses habitants, (...)" (2) et voulait donner à "tout enfant (le) droit à l'éducation et à l'instruction" (3).

Les dispositions de la Constitution semblent visiblement contraires aux visées coloniales.

Or, pour les mettre en application, les autorités ont tout simplement reconduit un programme scolaire d'origine coloniale.

---

(1)- BRONET (V.) et HAUDRICOURT, Leçons et devoirs de mathématiques, p. 95. Livres trouvés dans une école à Madagascar et qui servaient de documents aux maîtres.

(2),(3)- Préambule de la Constitution 29/4/59.

L'Ordonnance n° 60-044 du 15 Juin 1960 sur l'éducation se contentait de formuler des principes généraux. Son article 2 stipule que "l'éducation doit viser au plein développement de la personne humaine et au renforcement des libertés fondamentales". D'après l'article 12, les "centres d'éducation de base" qui seront ouverts par les communes, seront chargés de dispenser les rudiments de l'instruction" (souligné par nous).

Seules les instructions du programme de "mai 1955", bien qu'elles soient anciennes, ont trait au caractère pratique, actif et concret de l'enseignement qu'on doit donner aux élèves. Mais ce ne sont en vérité que des constatations méthodologiques et pédagogiques. Elles font remarquer que "les inspecteurs relèvent à longueur d'année les mêmes erreurs : l'enseignement est extérieur et formel; les maîtres se complaisent dans le verbalisme, les classes sont passives" (1) alors que "l'enfant ne comprend pas les idées abstraites ou générales. Son domaine, c'est la réalité sensible, le concret" (2). "L'enfant, disent les instructions, est essentiellement actif. L'activité, dans son aspect scolaire, doit être entendue en deux sens : activité manuelle et activité de l'esprit" (3).

Ainsi, la méthode "active" fait son chemin à l'école primaire malgache. Elle reflète la pensée pédagogique de DEWEY (J.): "Cessez de concevoir l'éducation, dit-il, comme une préparation pour la vie ultérieure et faites-en la signification entière de la vie présente(...) Une activité qui ne mérite pas d'être exercée pour elle-même ne peut être efficace comme préparation à quelque chose d'autre" (4). L'activité se présente comme une conception dirigée vers la socialisation de l'enfant. "L'école n'a d'autre fin, dit DEWEY, que de servir la vie sociale" (5).

Théoriquement, le problème de l'insertion sociale de

---

(1),(2)- L'Ecole Publique de Madagascar, mai 1955, conclusion, p. 199.

(3)- Ibid,

(4)- Cité par PALMADE (G.), Les Méthodes en Pédagogie, p. 17.

(5)- Cité par ULMANN (J.), La pensée éducative contemporaine, p. 32.

l'enfant préoccupait les pédagogues :

"Enfin, est-il écrit, les maîtres ne doivent pas oublier que l'école du premier degré prépare les enfants à la vie dans leur milieu naturel : c'est dire que les notions enseignées doivent avoir un caractère pratique.

Pour juger de la valeur d'une leçon ou d'un exercice, les instituteurs se référeront à ces principes :

- La leçon est concrète.
- La classe est active .
- Les notions sont simples et pratiques.

L'école primaire ne peut plus rester enfermée dans des formules d'un autre âge. Ses portes doivent s'ouvrir largement sur la vie" (1).

Contre le dogmatisme, le programme de 1955 introduisait un esprit nouveau dans la manière de concevoir l'enseignement. Il était axé sur le côté pratique et non abstrait de manière à avoir une ouverture sur ce qui se passait en dehors de l'école. En principe il ne doit pas y avoir de coupure entre l'école et la vie. Théoriquement, ces instructions voulaient être réalistes. Mais quand on analyse comment était conçu le programme qui devait mettre en application cette théorie, on pouvait voir facilement qu'il est très difficile pour l'enfant malgache de s'insérer dans sa société après avoir subi une éducation qui tendait à le détacher de son milieu social.

De plus, on voit mal comment, l'école primaire, au terme de laquelle cessaient d'étudier la majorité des enfants, pouvait contribuer au progrès économique du pays.

Les instructions générales (françaises) relatives à la classe de fin d'études (1938) étaient beaucoup plus précises à

---

(1)- L'Ecole Publique de Madagascar, op. cit., p. 200



ce sujet. Elles disent :

"Plus que toutes les autres classes de l'école publique, elle est une préparation directe à la vie. Elle prépare l'enfant à tous les devoirs généraux de l'homme. Elle le prépare à vivre utilement pour lui et les autres dans le milieu où il a grandi. D'où le double caractère de la culture qu'elle dispense, à la fois largement humaine et pratique. La culture générale est la même pour tous les enfants de France. La culture pratique prend une couleur différente selon les milieux, rural ou urbain, industriel ou agricole, et même selon les régions. On souhaite qu'elle enracine plus fortement le jeune homme à son milieu originel. L'école manquerait son but si la prolongation du séjour en classe détachait encore le petit français de son groupe (..)"

"D'un bout à l'autre de la scolarité primaire, l'enseignement doit conserver un caractère concret (..) et aussi un caractère actif. Le dernier s'exprime pour un constant appel à l'initiative individuelle de l'élève et à l'initiative collective du petit groupe (..) (1).

Elles s'appliquent à l'article 2 de l'ordonnance (française) du 6 Janvier 1959 sur la prolongation de la scolarité obligatoire, stipulant que "l'instruction obligatoire a pour objet l'éducation et les connaissances de base, les éléments de la culture générale et, selon les choix, de la formation professionnelle et technique".

L'enfant français n'est pas dans le même cas que l'enfant malgache. Son programme scolaire trouve concrètement son application dans la vie pratique en y ajoutant une formation pré-professionnelle et technique. Le caractère "actif" de la scolarisation devient effectif quand il n'y a pas de véritable rupture entre l'école

---

(1)- LETERRIER (L.), Programmes, Instructions, Répartitions, Mensuelles et hebdomadaires, p. 26.

et la vie.

Le sort du jeune Malgache de 1960 est bien différent. Dans un souci de prendre un modèle extérieur considéré comme le modèle idéal, l'enseignement primaire tend à développer chez les élèves un sentiment de frustration vis-à-vis de sa propre culture et vis-à-vis du modèle en question. Il est donc partout marginalisé.

Sachant lire et écrire, ne voulant plus retourner aux champs, il n'est capable d'exercer aucune profession ni d'améliorer sa propre condition.

Obligé de rejoindre la vie active à seize ans, le "non-doué" est obligé de traîner encore quelques années avant d'être adulte et prendre en main sa destinée propre. Pendant ce temps de chômage, et dans la plupart des cas, il a oublié tout ce qu'il a appris à l'école, ou plus exactement, il n'a pas eu l'occasion d'utiliser ses acquis scolaires. L'éducation de base reçue n'aurait pas, dans ces conditions, servi à faire de lui le citoyen modèle qu'attendait le développement du pays.

En tout cas le "non-doué" a échoué. Son échec est aussi celui de l'école. Les programmes, les méthodes, les examens et les concours tels qu'ils étaient conçus en sont responsables, de même que les autorités locales et la France avec cette langue (française) qu'on arrive difficilement à bien maîtriser.

L'échec scolaire était perçu comme celui de la France, de la politique scolaire française dans les ex-colonies et des Accords de Coopération.

L'expression "inadaptation de l'enseignement" faisait rage et se retrouvait chez tous les initiés en pédagogie. On accusait l'école primaire de former des "déclassés", des "déchets", des

"délinquants" notoires.

X X X

Mais l'école "traditionnelle" tenait bon. Les élites la protégeaient, la défendaient. Il ne fallait pas que les "déchets" de la société parviennent à un haut niveau. Les cadres que le pays avait besoin de former étaient réservés à quelques élus. Le sort les triait aux examens et offrait la garantie de leur capacité intellectuelle.

L'admission au concours d'entrée en classe de sixième dépendait de la réussite à l'examen du Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires ou C.E.P.E. L'arrêté n° 2516-E du 6 Décembre 1955 a donné à celui-ci une réglementation telle que le candidat âgé de plus de douze ans au 31 décembre de l'année ne pouvait plus se présenter à l'examen (article 2). Les plus âgés étaient ainsi éliminés d'office, c'est-à-dire les campagnards qui ne pouvaient s'inscrire à l'école que vers l'âge de 7 - 8 ans, vu l'éloignement des villages par rapport à l'école primaire. Les épreuves étaient composées d'une rédaction simple, d'une dictée de dix lignes suivie de questions, d'une série de cinq questions d'arithmétique et d'une interrogation écrite de sciences, d'histoire et de géographie. Le tout doit être rédigé en français (art. 6). Ceux qui sont faibles en français sont éliminés. La connaissance de la langue et de la culture française est devenue effectivement un critère de sélection sociale. En conséquence la langue et la culture françaises sont considérées comme des critères "d'échec" social. "S'il (le colonisé) veut obtenir un métier, construire sa place, exister dans la cité et dans le monde, il doit d'abord se plier à la langue des autres, celle des colonisateurs, ses maîtres (...)" (1). "L'échoué" est jugé inapte, non intelligent. La langue et la culture française sont perçues à ce niveau comme facteur d'injustice sociale. "L'intelligence d'un petit européen de 15 ans est riche de toute la culture de ses ancêtres, l'intelligence d'un petit malgache s'éveille toute jeune à une civilisation qui n'a été faite ni pour

---

(1)- MEMMI, op. cit., p. 146.

ceux de sa race" (1).

La divergence entre la culture française et la culture malgache constitue un grand handicap pour la grande majorité des élèves.

La culture française tend au modernisme, la culture malgache authentique tend au conservatisme. La culture française s'apprend à l'école, la culture malgache se vit pratiquement au village. "La coupure culturelle avec le monde traditionnel est aggravée par l'aspect abstrait et formel des connaissances et des techniques où l'on enferme l'accès au monde moderne" (2).

Parce qu'on veut à tout prix inculquer au jeune Malgache une culture importée, "la proportion d'échecs reste énorme"(3). Sur 1000 élèves inscrits au CP1, cinq ans après, 227 seulement sont arrivés au CM2.

En plus de l'énorme proportion d'abandons, il faudrait compter l'énorme proportion de ceux qui n'ont jamais mis les pieds à l'école, le taux de scolarisation s'élevant seulement à plus de 40 % (4) disent les uns, à 44 % (5) ou 48 % (6) disent les autres, en 1960.

Puisque la masse des élèves n'est pas capable d'aller au-delà du CE2 et du CM2, il leur faut un nouveau système éducatif plus "adapté" : "la transformation espérée se ferait dans un cadre

- 
- (1)- RENEEL (Ch.), Principes de Pédagogie Indigène à l'usage des Européens, p. 5.  
 (2)- ERNY (R.), L'Enseignement dans les pays pauvres, p. 17.  
 (3)- ANDRIAMIHAJA (R.C.), S.J., "Entre deux cultures, l'enseignement à Madagascar", Foi et Education, 30-1-1955, p. 310  
 (4)- SEDES, L'Education et le Développement économique en zone rurale, p. 46.  
 (5)- COUTELLE et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, p. 52.  
 (6)- "La République Malgache", La documentation française illustrée, n° 168, p. 15.

de malgachisation. (...) enraciner l'enseignement dans son patrimoine culturel malgache, codifier et développer la langue malgache pour que le jeune puisse exprimer entièrement ce qu'il a dans la tête et dans le coeur (...) "(1)

La politique du bilinguisme ayant été pratiquement tournée à l'avantage de la langue française, la langue malgache allait tendre à s'affirmer davantage comme langue de culture légale à Madagascar.

Comment s'organisait le nouveau type d'école ?

---

(1)- ANDRIAMIHAJA (R.C.), Op. cit., p. 310.

## CHAPITRE II

### L'éducation de base : L'École primaire du premier cycle ou E.P.C. ruralisée

Il faudrait peut-être rechercher la remise en valeur d'une véritable culture malgache dans le contexte de la redécouverte des valeurs culturelles négro-africaines.

Après la conférence de Bandoeng en avril 1955, "(...) l'homme noir, brun ou jaune entend s'affirmer de nouveau et ne peut atteindre toute sa plénitude qu'en se débarrassant de la tutelle et de la servitude qui l'ont paralysé jusqu'à présent. Il est d'autant plus convaincu qu'il peut et doit s'affirmer dignement, que son passé lui enseigne que nul pays n'a le monopole de l'intelligence (...)" (Assana Sylla : "Témoignages des Africains sur Bandoeng", Présence africaine, Août-Septembre 1955, p. 44) (1).

Se sentant peut-être mal dans leur peau, les élites colonisées essayaient de retrouver leur identité originelle dont elles ont été détournées ou cherchaient une identité intégrée dans le cadre d'une vie moderne euro-africaine.

Elles se retournaient alors contre la politique coloniale qui avait voulu les "assimiler" mais qui en même temps les rejetait. Elles commençaient à accuser l'école coloniale "bienfaitrice" d'être divisionniste au sein de la culture africaine ou d'être destructrice de la société traditionnelle. Ils étaient conscients que "l'école imitée de l'Occident semble conserver la finalité que lui assignent ses promoteurs : instrument de promotion culturelle à l'intérieur d'une civilisation étrangère, elle demeure ce qu'elle était, essentiellement élitiste. Elle atomise la société en groupes forcément antagonistes et rivaux. Elle consacre la cassure entre

---

(1)- Cité par PAPA GUEYE N'DIAYE, "Le développement culturel en Afrique", UNESCO, Le développement culturel, expériences régionales, p. 16.

masse paysanne et minorités intellectuelles" (1).

Les intellectuels africains et pro-africains devaient proposer une solution scolaire tendant à faire profiter au grand nombre des bienfaits de la scolarisation dans un cadre local.

Pour Madagascar, la conférence internationale d'Addis-Abéba sur l'éducation en Afrique, organisée par l'Unesco, en mai 1961 qui "recommanda aux pays en voie de développement de faire tout l'effort nécessaire pour atteindre le taux de scolarisation de 75 % en 1972" (2), répondait au souci du Président de la République, dans sa conférence devant l'Assemblée Nationale en 1959, de vouloir créer des "centres d'éducation de base" ayant pour but une "scolarisation massive et accélérée".

La solution trouvée était "l'institution de l'enseignement primaire du premier cycle" (3).

La création de ce nouveau type d'établissement s'intégrait à un plan global de développement : l'élevation du niveau de vie et la mobilisation de la nation dépendent de "l'alphabétisation des campagnes" (4), les villes ayant déjà leurs écoles primaires traditionnelles, et de la formation des citoyens. "Le sous-développement est un problème d'abord d'éducation des hommes" (5).

Le développement économique et social a besoin de revaloriser les métiers manuels et techniques qui ont été perdus de vue au profit de la formation des "élites" et des cadres administratifs et appelle une réforme profonde "amorcée en matière d'enseignement primaire rural" (6).

---

(1)- PAPA GUEYE N'DIAYE, op. cit., p. 56.

(2),(3)- COUTELLE (B.) et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, p. 52.

(4),(5),(6)- Commissariat Général au plan, Rapport sur le développement de Madagascar, p. 21-22 et 23.

## A - Objectifs et organisation

### 1) Naissance de l'EPC : la phase préparatoire (1961)

Le "modèle français" d'école élémentaire que la République Malgache naissante a adopté comme principe de base de la formation des enfants, "futurs adultes", a permis, dans sa vocation et ses objectifs, à certains experts en éducation, d'affirmer ou de confirmer son inadaptation au contexte malgache et africain.

L'organisation de l'enseignement primaire traditionnel a été confiée comme nous l'avons vu, à la France. Par contre, la République Malgache entendait prendre en charge le lancement des "centres d'éducation de base" plus communément appelés "Ecole rurale du Premier Cycle" ou EPC, avec l'aide de l'UNESCO et la participation de la France.

Madagascar s'occupait des constructions d'écoles en faisant participer les communes rurales. L'Unesco finançait l'équipement des écoles avec dix mille dollars. La France était chargée de la formation des maîtres avec une dépense prévue de cinq millions de francs malgaches.

L'évolution de la situation internationale et nationale a donc fécondé l'école primaire rurale du premier cycle. A Madagascar, elle allait être réalisée, dans un premier temps, à titre d'expérience. Si elle réussissait, tous les pays en voie de développement en profiteraient. Si elle échouait, l'école "traditionnelle" menacée par la "nouvelle école" renforcerait sa valeur. Les partisans de celle-ci souhaitaient fort qu'elle échoue.

L'utilisation de l'expression "expérience" qui sert à caractériser l'implantation de l'EPC à Madagascar en 1962, semble un peu ambiguë. Celle-ci était peut être une "expérience" pour l'UNESCO, mais elle était officiellement institutionnalisée à Mada-



gascar, comme un système définitif.

Le décret n° 61-520 du 13 Septembre 1961 portait création des "Centres d'Education Rurale" autrement appelés "Ecoles Primaires rurales du Premier Cycle"(EPC) et d'un "Conseil Supérieur de l'Education Rurale" (article 1) ou CSER.

Le CSER était composé de représentants de plusieurs ministères : l'Agriculture, la Santé, les Finances, l'Intérieur, le Plan, la Justice, l'Education Nationale; s'y ajoutaient des experts de l'Unesco et des spécialistes de langue malgache.

Le CSER avait essentiellement pour fonction la mise en place des EPC dans tous les domaines. Il étudiait d'abord des données du problème et devait faire l'inventaire des moyens. Après avoir fixé les modalités des actions projetées, il en précisait les étapes. Il lui appartenait de sensibiliser l'opinion sur la nécessité du "changement". Il choisissait les zones d'implantation des écoles-pilotes. Il était chargé d'élaborer les programmes des activités éducatives, de la formation des maîtres d'un "type nouveau" et de la formation de leurs encadreurs. En outre, il évaluait le financement.

On connaît l'énorme problème économique qu'affrontait la République Malgache. On connaît aussi le manque d'expérience des "spécialistes" d'éducation malgaches qui ont eu l'habitude d'être assistés et qui ont rarement fait partie, pendant la colonisation, des organes de décision. Malgré la présence des délégués des ministères, la responsabilité de l'opération incombait finalement à l'UNESCO, matériellement, financièrement et pédagogiquement. Du moins, les Malgaches le souhaitaient ainsi.

L'Unesco a dépêché à Madagascar un expert français, en la personne de Monsieur Jean ADER, "inspecteur primaire (français), militant du mouvement d'éducation des adultes "Peuple et

Culture" et l'un des "promoteurs" de la méthode "d'entraînement mental" (1). Il était chargé de formuler les projets de textes et de programmes. Pour comprendre facilement dans quel état d'âme il travaillait et quels idéaux l'animaient, Monsieur Jean ADER s'est inspiré de la pédagogie FREINET et a recherché un système éducatif basé sur le Fokonolona mais n'a jamais voulu instaurer une école de "promotion collective" (2) comme beaucoup (3) pourraient le laisser supposer.

Sur tous les plans, l'institutionnalisation de l'EPC était claire : elle était créée pour le monde rural. L'Ecole Primaire Publique (EPP) était donc réservée à la ville. Le monde rural est un monde, qui dans la plupart des cas, n'a jamais mis les pieds à l'école. Le premier principe de l'EPC est de donner à ce monde "perdu" les éléments nécessaires pour lutter contre son "ignorance". L'EPC a donc pour objectif fondamental l'alphabétisation des campagnes. C'est à cette tâche que s'attachait surtout Monsieur J. ADER.

Comment s'y est-il pris ?

## 2) Définition des objectifs

Dans un document qu'il a intitulé "Documents de préparation de l'école du premier cycle", Monsieur J. ADER a d'abord défini les "conditions de l'adaptation de l'Ecole au milieu rural malgache". En analysant le document, on s'aperçoit que ces conditions sont surtout centrées sur la critique de "l'école traditionnelle" existante qui est "liée au système colonial qui l'a organisée". Cette école qui faisait une "référence constante (...) aux mo-

- 
- (1) GOGUEL (A.M.), "Une réforme des objectifs et des méthodes à l'école primaire : l'école rurale du premier cycle (1961-78)" dans ARDOINO et Coll., Education et Relations, p. 93.  
 (2)-Entretien avec M.J. ADER du 7 août 1981, de 9h à 11h 30 à l'OCDE, rue du Conseiller COLLIGNON, Paris 16è.  
 (3)-Certains auteurs et discours officiels utilisent l'expression "école de promotion collective" en parlant de "l'école rurale du premier cycle"(EPC). En fait, la notion d'école de promotion collective n'est apparue qu'après celle de l'EPC.

dèles culturels occidentaux" utilisait non seulement, comme nous l'avons vu, "le français comme langue d'enseignement, trait dominant de ce système éducatif (...)", mais aussi un programme de "transmission d'une culture qui se donnait pour transcendante à la réalité sociale (...)" Monsieur J. ADER précise que "la structure coloniale coïncidait avec la structure pédagogique traditionnelle et dogmatique d'un humanisme suspect" et que "dans une situation fondée sur des rapports de domination, le colonisateur se situe du côté de l'universel". Malgré les révisions du programme d'où certains "détails ridicules" ont été éliminés, l'école a gardé une image adaptée à une vie plus européenne que malgache, beaucoup plus urbaine que rurale. "L'école est perçue, écrit J. ADER, comme un moyen d'évasion vers un mode de vie et des revenus plus enviables".

L'EPC ne devait pas non plus avoir les mêmes défauts que l'école primaire publique (EPP) traditionnelle. Par conséquent il fallait bien analyser celle-ci pour mieux situer l'autre.

En 1960-61, le taux de scolarisation était évalué à un peu plus de 40 % et à 45,8 % en 1962-63 (1). On notait déjà à l'EPP une surcharge des classes : 80 - 100 élèves par maîtres. On ne niait plus, grâce au système sélectif, la très forte déperdition scolaire : 15 % des élèves seulement arrivaient au Cours Moyen. En 1957-58, de 1.000 élèves au départ du CPI, 86 pouvaient avoir le C.E.P.E. et entrer en 6<sup>e</sup> des lycées et CEG; en 1962-63 de 1.000 élèves au CPI, 29 seulement arrivaient au premier cycle du secondaire. Le taux de productivité de l'enseignement primaire calculé sur la base du coût de formation théorique d'un élève de CM2 (39.000 fmg) par rapport au coût de formation réel de l'élève de CM2 (124.150 fmg), est très faible : il est de 27,4 % (2). L'EPP implantée dans les villes entraînait une grande disparité non seulement entre la

---

(1)- ANDRIAMASY (V.B.), L'Enseignement Primaire du Premier Cycle, au Colloque sur les Innovations en matière d'enseignement en Afrique : ses orientations et son administration, p. 2.

(2)- SEDES, L'Education et le Développement économique en zone rurale, p. 46.

capitale (Tanananarive : 80 à 90 % d'enfants scolarisés) et les provinces (Tuléar : 10 à 20 % de scolarisation) mais aussi entre les villes et les campagnes. Il ne faut pas oublier non plus le contexte socio-culturel dans lequel, avec l'indépendance, augmentait le besoin d'écoles exigées par une démographie galopante avec 2,8 % de taux d'accroissement par an. Il serait de mauvaise foi de ne pas voir qu'il s'agit là d'une conséquence avantageuse de la colonisation en dépit du décret de 1933 qui "donnait à l'école primaire comme but essentiel de former des "clercs" et des auxiliaires pour l'administration et le commerce" (1). ADER J. insiste sur le caractère "déracinant" et "désadaptant" de l'E.P.P. : "l'instruction étroitement liée à la structure qui caractérisait la société coloniale, dit-il, restait considérée comme le signe et le moyen d'une domination sociale durement ressentie" et "le vrai problème, selon lui, c'est que l'école avait délibérément négligé les rapports fondamentaux entre l'enfant malgache et sa civilisation (...)"

A partir de ces problèmes s'orientèrent alors les objectifs de l'école rurale du premier cycle.

La conférence internationale de l'UNESCO à Addis-Abéba en 1961, a d'abord voulu faire atteindre un taux de scolarisation de 75 %, en 1972, aux pays en voie de développement. Des expériences sont aussi tentées dans d'autres pays : la télévision scolaire au Niger, une opération d'intégration au Tchad, les C.E.R. (centres d'éducation rurale) en Haute-Volta, etc ...

Pour le gouvernement malgache, "l'enseignement du premier cycle est (d'abord) axé sur l'acquisition des bases fondamentales de l'instruction et sur une ouverture aux problèmes de la vie pratique et de la production"(2). L'école doit être étroitement intégrée dans l'effort général de développement. "L'école du premier cycle a pour principe le plus général que le développement de

---

(1)- ADER (J.), "Voies nouvelles de l'enseignement et de la formation: les EPC à Madagascar", Coopération et Développement, n°17, p. 24.

(2)- COUTELLE et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, p. 52 et 54, souligné par nous.

Madagascar doit s'effectuer par les paysans, pour eux et avec eux"(1). Le **Ministre** de l'Education Nationale, Monsieur BOTOKEKY (L.), en Mai 1962, devait annoncer le nouveau rôle exigé de l'EPC :

- "préparer des producteurs, des paysans actifs et non plus créer ou renforcer le mépris des métiers manuels, l'exode vers les villes" (caractères que l'on reproche à l'EPP);

- "éveiller des citoyens conscients des difficultés du pays et de l'effort nécessaire au développement (...), susciter l'attachement à la patrie malgache, aidant ainsi à réaliser pleinement l'indépendance" ;

- "dégager pour Madagascar une culture originale, ayant intégré les apports extérieurs auxquels elle ne sera plus soumise" ;

- "être au centre du village, un foyer de progrès, une maison pour tous (...) L'école intégrera, de la manière la plus intime, l'enfant à la vie paysanne ainsi qu'à la vie sociale du village".

L'EPC, sans le dire, sans le crier trop haut, était déjà une révolution scolaire par rapport à l'EPP. Comme cette "révolution" était contrôlée par l'Unesco, elle sembla n'émouvoir personne, du moins dans un premier temps.

Pour l'expert de l'UNESCO, l'EPC devait répondre à plusieurs fonctions :

- "sortir aussi rapidement que possible de l'Etat de sous-scolarisation" ;

- "promouvoir une formation commune de base pour les citoyens d'une jeune nation" ;

- "opter pour une scolarisation de masse (...) s'orienter vers une éducation populaire, et s'engager par là, à adapter l'en-

---

(1)- COUTELLE et GUIELAN, Madagascar à l'échelle d'un continent, p. 52 et 54.

seignement aux besoins du plus grand nombre" ;

- "développer les sentiments de courage et de civisme"
- "améliorer la vie rurale" ;
- "coopérer avec d'autres formes d'action de développement : vulgarisation agricole, animation rurale, action sanitaire, action féminine, etc ...
- "développer la compréhension mutuelle, la tolérance et le respect des convictions de chacun";
- "donner une "aptitude à coopérer, à travailler avec tous à des tâches communes (...)" ;
- "donner le désir de changement et de progrès" ;
- "préparer des paysans modernes" (1).

Le "spécialiste" malgache d'éducation attribue à l'EPC des buts beaucoup plus "terre-à-terre" ;

- insertion de l'enfant dans son milieu ;
- apprentissage de la langue maternelle ;
- recours constant au fond culturel national (chants, contes, légendes, anectodes historiques, ...) ;
- revalorisation des activités pratiques manuelles, artisanales, agricoles, ... ;
- "désormais, l'ère du "maître-d'école-je-sais tout" est révolue. Tous ceux qui dans le village ou aux environs ont une compétence certaine, devraient pouvoir venir l'enseigner aux enfants malgaches, sous la coordination des maîtres" ;
- "chaque école devait avoir sa parcelle de terrain de culture, son petit élevage, son bassin piscicole" dans un processus de "ruralisation" (2).

On attendait de l'EPC une réforme fondamentale non seulement de la scolarisation à Madagascar mais surtout de la vie

---

(1)- Sources J. ADER.

(2)- ANDRIAMASY (V.B.), op. cit., p. 6 - 14.

paysanne. L'EPP "coloniale" s'est développée d'une manière lente mais fidèle à la politique de la "tâche d'huile" chère à Galliéni, elle se rapprochait à pas de loup des campagnes auxquelles elle cherchait aussi à s'adapter et à dynamiser en y introduisant de nouveaux modes de cultures. Mais ce que l'EPC avait d'originale, et que l'autre s'est refusée à réaliser, c'est l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement.

### 3) La malgachisation

Le climat psychologique dans lequel s'est créée l'école rurale du premier cycle laissait entendre qu'il s'agissait d'une école "vraiment malgache", adaptée aux problèmes malgaches, soumise à l'approbation des autorités malgaches,

Autant l'école "coloniale" détachait l'enfant de son milieu en introduisant dans son éducation une culture et une langue qui n'étaient pas les siennes, autant l'EPC voulait insérer l'enfant dans son milieu en lui apprenant la culture de ses ancêtres qui "possédaient à un haut degré le sens de l'homme et des contingences" (1). L'EPP a été trop longtemps couverte par le modèle européen, l'EPC tente de "réfléchir sur les fondements de la civilisation malgache (...)" (2) en faisant participer les parents d'élèves aux activités de l'école, aux leçons, et en les appelant en classe ou en se rapprochant d'eux au village. Bref, par l'EPC, on veut résoudre tous les griefs de l'EPP qui montrait le visage d'un "enseignement trop spéculatif : on dispense une instruction théorique qui éloigne encore le jeune Malgache des réalités de son pays. Cet enseignement ne tient pas compte, ou si peu, de la psychologie individuelle et collective des Malgaches. Il néglige trop les rapports entre l'individu et sa civilisation et, ce qui est très

---

(1)- MELAINE LE HURT (P.), "Le Communisme à Madagascar", Mission de l'Eglise, n° 38, p. 15.

(2)- LÜPO (P.), s. j., "Civilisations et développement : images malgaches", Lumière, n° 2002 du 27-10-74.

grave, il ne met pas suffisamment en valeur les rapports qui doivent exister entre les individus et les différents groupes sociaux. Enfin, cet enseignement est resté trop étranger aux problèmes du développement, négligeant ainsi de montrer aux jeunes Malgaches le vrai visage de leur pays et, par voie de conséquence, ne les incitant pas à faire des efforts en vue du progrès économique et social de l'Ile" (1).

On sait qu'une culture ne peut s'assimiler que par la langue qui la fait se développer.

L'EPC devait donc dispenser son enseignement en "langue malgache" (2) dont on reconnaît finalement "l'unité linguistique" (3). A l'EPP, elle n'a servi que pour mieux faciliter l'acquisition du français. A l'EPC, elle devint langue de culture, langue d'enseignement et fut entièrement la langue de communication à l'école et à l'extérieur de l'école. Elle reprit sa place de langue nationale et parlée avec laquelle se communique l'ensemble de la population malgache.

A l'EPC tous les enseignements étaient donnés en malgache à l'exclusion du français. Et même en cas de besoin, l'instituteur pouvait avoir recours au malgache pour expliquer certains mots et expressions françaises.

La malgachisation à l'EPC ne supprimait pas l'étude de la langue française. Comme à l'EPP, celle-ci était commencée à partir de la deuxième année de scolarité. Elle était alors enseignée comme langue étrangère et, nous verrons plus loin, elle aura adopté les mêmes méthodes d'enseignement.

---

(1)- BOTOKEY (L.), Ministre de l'Éducation Nationale : discours à l'inauguration du 1er Centre de Formation de Maîtres d'école du Premier Cycle, en mai 1962.

(2)- Décret n° 61-520 du 13 Septembre 1961, art. 3.

(3)- BEZY (F.), "La transformation des structures socio-économiques à Madagascar (1960-1978)", Culture et développement, 1979, p.89.



La malgachisation commencée à l'EPC n'était donc pas seulement l'étude de la langue, mais surtout celle de la communication entre maîtres et élèves, celle du contenu éducatif et de la nouvelle conception de l'école. L'EPC ne devait plus être une école d'origine européenne, elle devait être la "chose" malgache.

Est-ce peut être parce qu'elle était malgache que cette école ne comprenait qu'un seul cycle ?

4) Organisation du cycle : intégration du travail manuel

Comme son nom l'indiquait, l'Ecole Primaire rurale du Premier Cycle ne comportait qu'un cycle unique de quatre ans. Les quatre années d'études auraient suffi pour "promouvoir l'esprit de solidarité et de responsabilité, le sens civique" (1) et dans le cadre de l'effort au développement, l'enseignement aurait dû revêtir un "but utilitaire" adapté principalement à l'agriculture, le peuple malgache étant formé de 85 % environ d'agriculteurs. "L'agriculture est la première richesse du pays" (2). La prospérité du pays, semble-t-il, en dépend. Ainsi s'expliquait l'intégration du travail manuel à l'école, principalement axé sur les travaux agricoles.

Dès la première année d'école primaire appelée "Cours d'Initiation" ou CI, à la place de Cours Préparatoire 1ère Année (CP1), l'enfant subissait une éducation sensorielle, manuelle et morale. Des exercices de tressage, de modelage, de petit jardinage préparaient leurs sens à des tâches futures. Mais les élèves du C.I. apprenaient beaucoup plus à observer et à s'exprimer plutôt que de faire de vrais travaux. La deuxième année au Cours

---

(1)- Décret n° 61-520 du 13 Septembre 1961, art. 3 (2è A.).

(2)- COUTELLE (B.) et GUIELAN, op. cit., p. 54.

Préparatoire Deuxième Année (CP2) était réservée au renforcement des acquisitions de première année. Les deux autres cours (CE1 et CE2) rejoignaient à peu de chose près les mêmes objectifs que ceux de l'école traditionnelle. Le CE2 préparait l'enfant au concours d'entrée au Cours Moyen lère année qui n'a pas changé et est resté le même qu'avant.

L'enfant qui échouait au Cours Moyen et ayant atteint la limite d'âge scolaire devait quitter l'école pour rejoindre la "vie active". Il était censé avoir appris les "connaissances de base" dont un bon citoyen peut avoir besoin dans sa vie publique et dans sa vie professionnelle. Il devait avoir acquis une langue malgache plus ou moins académique, des connaissances instrumentales, mais surtout à manier l'angady (1), à avoir appris le rôle de la charrue, la culture "en ligne" de riz, etc ... Il était censé être prêt à développer son pays.

L'EPC était théoriquement une école d'éducation de base de par sa structure et ses multiples objectifs.

Mis à part le Cours d'Initiation "nouveau" qui remplaçait le CPL et était conçu de manière à pallier pédagogiquement le manque de classes enfantines et maternelles, il n'y avait pas de différences notables entre l'EPC et l'EPP\* du point de vue structurel. Si l'EPP avait voulu donner à Madagascar un ton beaucoup plus rapproché de l'enseignement "européen", l'EPC semblait avoir tendance avec un système d'arrêt au CE2 et avec le rétablissement des travaux manuels, à faire revivre à la campagne l'école "officielle" coloniale. Il y a cependant une grande différence d'objectifs entre ces deux derniers. L'école "officielle" préparait des "commis" et des "auxiliaires" de l'administration et des sociétés privées, l'EPC voulait préparer des "agriculteurs" modernes enracinés dans son état de paysans et de "broussards" (2).

---

(1)- Sorte de bêche.

(2)- Habitants de la "brousse" ou campagnes.

\* du premier cycle de l'EPP.

L'EPC avait une lourde responsabilité : celle de préparer en quelques années des habitants d'un monde virtuel, idéal qui dépasse l'imagination même du paysan malgache dont le rêve est limité par le monde des ancêtres et celui de son devenir qui consiste à s'élever au rang de notable et de patriarche.

Quels que fussent les inconvénients de l'EPC le cycle de quatre ans aura permis une alphabétisation des masses d'enfants non scolarisés jusque là et laissés à l'abandon par l'EPP. C'est là un mérite incontestable. Tous ceux qui sont sortis de l'EPC savent lire et écrire, ont un nouveau système de calcul des données, des coûts et des dépenses des cultures, ont une notion de budget du ménage, sont théoriquement ouverts à toute idée d'innovation s'ils n'ont pas été noyés et noyautés par la masse des ignorants que constituent leurs parents. On connaît le profond respect qu'a le jeune Malgache pour ses parents et ses "vieux". Il est évident que sorti de l'EPC, à l'âge de seize ans au plus tard, l'adolescent erre longtemps en brousse avant d'être adulte et ait rarement l'occasion d'utiliser ses acquis scolaires. Il redeviendra un adulte comme tant d'autres qui ont tout oublié et pour qui la vie scolaire n'aura été qu'une parenthèse définitivement fermée.

Le cycle de quatre ans nous paraît alors trop court et trop succinct pour préparer un adulte "éclairé" aux problèmes du développement.

## B - Programmes et Méthodes

S'il existe une opposition entre "Education traditionnelle" et "Education Nouvelle" en Europe, le même phénomène pourrait aussi se trouver à Madagascar entre EPP et EPC. L'école traditionnelle se caractériserait par son "immobilisme" (1) et son "aspect abstrait et livresque" (2), tandis que l'école nouvelle s'illustrerait par sa "méthode active" (3), par ses "classe-promenades" (4), par l'institutionnalisation du "dialogue" entre maîtres-élèves et entre élèves-élèves, par son aspect pseudo-scientifique commençant "tout travail par une observation ou une manipulation" (5) ou par la formule "learning by doing" (6) insistant sur la "valorisation des tâches manuelles et pratiques" (7) en répondant au "besoin d'activité" (8), de l'enfant et en respectant son développement psychologique.

L'opposition entre l'école traditionnelle, EPP, et l'école nouvelle qu'est l'EPC se retrouve dans le contenu du programme, les manuels scolaires, le programme de français et la méthode appliquée : "l'Etude du Milieu".

### 1) Le contenu du programme

Dans le projet de programme préparé par Monsieur Jean ADER, le contenu est réparti en quatre types d'activités :

a) "Les activités de type scolaire" où devraient s'ac-

- 
- (1),(2)- AVANZINI (A.), Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, p. 42-43.  
 (3)- MEDIC (M.), citée p. AVANZINI (G.), ibid.  
 (4)- AVANZINI (G.), ibid.,  
 (5)- Id. ibid., BINET, semble-t-il défend la même thèse.  
 (6)- DE DEWEY, cf. MEDICI (A.), L'Education Nouvelle, p. 58.  
 (7)- AVANZINI (G.), ibid.  
 (8)- MEDICI (A.), op. cit., p. 26.

quérir une instruction élémentaire, des notions-clés d'éducation civique et une initiation pré-technique destinée à préparer les citoyens agents d'éducation technique dans l'agriculture, la santé, la nutrition et l'amélioration de l'habitat; les autres matières d'enseignement auront des thèmes centrés sur cette éducation pré-technique ;

b) "Les activités pratiques" au sein de l'école : jardinage, élevage, arpentage, etc ...

c) "Les activités de participation à la vie villageoise" : travaux des champs, réparation ou invention de petit équipement ;

d) "Les activités récréatives" : jeux, chants, sports,

Le projet de programme insiste sur le "caractère pratique" et "l'aspect concret" de l'enseignement.

Selon Monsieur J. ADER, l'esprit de l'EPC "découle d'une philosophie de l'éducation et d'une volonté systématique d'intégrer l'école dans son milieu".

Ce programme diffère de celui de 1955 appliqué à l'EPP par sa forme de présentation et par l'introduction de nouvelles disciplines. La liste de matières prévues dans l'ancien programme a été supprimée afin de donner libre cours aux maîtres d'école pour centrer leur enseignement sur les événements de la semaine ou selon l'intérêt des élèves. Cet aspect lui donne l'impression d'être un ensemble d'instructions vagues évitant ainsi d'être un programme indicatif. Il est beaucoup plus un canevas plutôt qu'un programme limitatif, fidèle à la souplesse que doit avoir un programme devant s'adapter aux caprices du milieu naturel et des différences régionales.

Le programme qui a été d'abord couvert par l'ordonnance n° 62-056 du 20 Septembre 1962 modifiant celle du n° 60-049 du 22 Juin 1960, fixant les principes généraux de l'enseignement et préci-

sant les différents cycles de l'école primaire, a été seulement fixé par l'arrêté n° 3180/AC du 23 Septembre 1966, où il cesse d'être un programme "expérimental" pour devenir officiel.(I)

Les programmes pour chaque matière s'étendent sans discontinuité du C1 au CE2. Nous remarquons l'absence des disciplines telles que "Instruction Civique", "l'Histoire" et "la Géographie". Elles sont englobées par "l'Etude du Milieu".

Cette nouvelle présentation et l'Introduction de l'Etude du Milieu mettant en commun plusieurs matières sont de véritables innovations dans le monde scolaire malgache.

Dans les autres disciplines, de nouvelles méthodes d'apprentissage bouleversent les habitudes pédagogiques consacrées jusqu'ici.

Du C1 au CE2, en lecture, les élèves passent de l'étude des "mécanismes fondamentaux de la langue maternelle" en faisant une lecture courante des phrases et textes simples, à la lecture courante et naturelle, puis à la lecture "silencieuse", appuyée de questions. Habituellement, quand on est chez soi, il est gênant de lire à haute voix. Il convient donc d'habituer les élèves à respecter le silence dès l'école primaire.

En calcul, après l'étude des nombres et des quatre opérations, les élèves abordent le système métrique, les figures géométriques et les calculs de surface et de volume. On considère que ces connaissances "instrumentales" sont suffisantes dans le milieu paysan. Les exercices proposés aux élèves devraient être tirés des exemples de la vie quotidienne vécue au village et aux alentours. Auparavant, les exercices étaient tirés de la vie française.

"L'éducation sensorielle, manuelle et morale" au C1 se transforme en "éducation morale et pratique" au CP2 et au CE1,

---

(I)- L'EPC est instituée en 1962, son programme est officialisée en 1966.

pour finir comme "éducation morale et civique", au CE2. En commençant par "l'acquisition de bonnes habitudes d'hygiène" et non plus de vertus morales, par l'initiation à la vie de groupe, habitudes d'entraide et d'ordre, l'éducation morale se concrétise par des jeux individuels et collectifs, par des travaux manuels et d'entretien communs et veut donner le sens de la responsabilité. L'initiation à la vie sociale, le règlement intérieur du petit groupe, l'observation du milieu accompagnée de l'étude de l'organisation administrative sous-préfectorale et communale, esprit de solidarité et sens coopératif dominant cette matière.

Les autres matières, l'éducation physique, pour laquelle est indiquée bénéfique la Méthode Hébert, le dessin, le chant et la récitation doivent toujours tirer leurs sujets du contexte malgache. Il n'est guère conseillé d'apprendre les jeux, les chants et les poèmes d'origine française, contrairement à l'ancien programme.

Enseignement ménager et travaux pratiques agricoles ont pris une modeste place au sein de l'emploi du temps : 2h 30 par semaine au CE1 et CE2.

Ainsi présenté, le programme de l'EPC paraît simple et abordable. En pratique, il n'est pas facile pour l'enseignant de l'appliquer.

D'abord, les "maîtres ruraux" du premier cycle, recrutés à partir du niveau de la classe de cinquième des collèges, étaient d'un niveau général très bas. Leur connaissance du français est rudimentaire. Ce type de recrutement répondait au vœu du Président de la République d'utiliser des maîtres n'ayant pas qualité de fonctionnaire de l'Etat, pour éviter de les prendre en charge.

Le programme étant rédigé entièrement en français, comme l'ancien, et d'un niveau de lecture réservé à des spécialis-

tes en pédagogie ne leur apportait pas grand soutien. Ils comprenaient vaguement ce qu'on leur demandait d'exécuter et essayaient courageusement de réussir le mieux possible mais en fin de compte, ils se référaient le plus souvent à l'ancien programme qui était plus détaillé et qui indiquait les méthodes à suivre avec plus de précision et de netteté.

Le programme, bien qu'il ait des vues dynamisantes, n'apportait pas l'impact recherché : il était trop basé sur la compétence des maîtres qui n'étaient pas à la hauteur. Il proposait aux élèves, dans son idéal, de rester au village alors que ceux-ci réclamaient de l'école des connaissances pouvant les mener au-delà de l'univers campagnard. Aller à l'école est pour eux pouvoir apprendre un métier autre que celui de paysan, pouvoir s'évader du milieu rural, pouvoir se hisser dans l'échelle sociale. Or, l'école "nouvelle" les retient aux petits travaux d'entretien (maison, champs), aux petits comptes de ménages (recettes, dépenses, échanges, mesures agraires), à observer un milieu qu'ils ont l'habitude de voir.

L'éducation morale et civique proposée ne diffère pas trop de l'ancien programme. Elle est nécessaire, mais chez les Malgaches, l'enfant reste soumis aux parents quel que soit son âge et ses conditions de vie. La hiérarchie parentale est respectée par tout le monde. L'autorité de l'école n'est jamais assez forte pour changer cette structure fortement ancrée dans l'éducation traditionnelle. Par conséquent, l'éducation morale et civique devait partir des moeurs et traditions malgaches pour s'élever petit à petit vers les lois sociales et civiques, au lieu de s'inspirer des programmes européens.

Ces quelques éléments montrent à priori que le programme de l'EPC ne répondait pas entièrement aux aspirations du paysan.



La malgachisation, le "recours constant au fond culturel traditionnel" (1), l'adaptation de l'enseignement aux problèmes agricoles et artisanaux, "l'institution du travail en équipe"(2), appuyés par une nouvelle méthode d'approche socio-économique qu'est l'Etude du Milieu ou les "classes-promenades", devraient permettre l'insertion active de l'école dans le milieu paysan. Mais, l'école, bien qu'elle soit tolérée par le village, par peur des autorités, demeure un élément étranger. Elle porte l'image "répressionniste" des "Blancs". Une culture puissante voudrait éliminer une autre. Cette sensation d'être critiqué, d'être dévalorisé appelle un certain refus. Le refus se traduit par la non-participation aux activités extra-scolaires de l'école. On trouvait bizarres les "classes-promenades". On ne trouvait pas normal que les maîtres fassent appel à des "ignorants" du village pour expliquer la culture du riz. S'ils ne savaient rien, ils n'avaient pas leur place à l'école ! C'est dire que les paysans ont gardé une "image coloniale" de l'école. Les "Maîtres Blancs", eux, enseignaient beaucoup de "choses". Les maîtres malgaches, ne savaient pas "grand'chose".

Les élèves se sont certes alphabétisés. L'implantation des EPC s'est rapidement étendue en donnant à l'enseignement primaire, en général, un rythme d'accroissement de 7 % par an. Mais l'EPC aura connu les mêmes problèmes que l'EPP avec une assez forte déperdition scolaire : 50 % des élèves abandonnaient les études par an soit par découragement, soit par renvoi.

C'est là un constat d'échec. Il est dû en partie au contenu du programme qui n'était pas assez précisé par manque d'expérimentation, mais aussi à l'application modérée de celui-ci par incompetence pédagogique d'enseignants formés à la hâte. Un autre facteur, le manque de manuels scolaires adaptés, constituait aussi une source éventuelle d'échec. De quels livres disposaient les maîtres ruraux ?

---

(1),(2)- HUGON (Ph.), Economie et Enseignement, p. 180

2) Les manuels scolaires utilisés

Un programme n'est rien s'il n'est pas appuyé par des manuels scolaires répondant à ses attentes, surtout quand sont employés pour son enseignement des "maîtres ruraux" à qui il est difficile de donner la qualification d'instituteurs.

Faisant suite à la demande du gouvernement malgache adressée à l'UNESCO, en 1961, pour l'envoi d'un expert en vue de la préparation de manuels de lecture pour jeunes alphabètes, R. PEYREBLANQUES est venu à Madagascar de 1961-1967 pour résoudre ce problème. Croyant avoir affaire à une campagne d'alphabétisation, il a dû "modifier", écrit-il, "les objectifs de sa mission et les adapter à la nouvelle politique scolaire du gouvernement" (1). "Il n'y avait jamais eu, à proprement parler, souligne-t-il, de campagne d'alphabétisation (...) L'enseignement primaire à Madagascar était calqué sur celui de France, donc sans matériel adapté à l'enseignement primaire, encore moins à celui destiné aux jeunes ruraux. Il fallait donc, d'urgence, du matériel nouveau, adapté à cet enseignement nouveau en langue malgache" (2).

Il a rencontré, pour la réalisation de sa mission de nombreuses difficultés, notamment, des problèmes d'ordre matériel, le gouvernement malgache retardant leur participation à la mission. Il s'est posé aussi un problème de rédaction et de traduction de textes en malgache. Ce problème n'est pourtant pas insurmontable. Malgré ces difficultés, il a pu monter un atelier de sérigraphie, et une petite imprimerie. L'atelier a juste produit un journal d'écoliers, "Ny gazetina'ny mpianatra", quelques textes, livrets, recueils, cartes, tableaux d'étude du milieu, etc ..., mais pas réellement de manuels scolaires destinés à être mis constamment entre les mains des élèves.

---

(1),(2)- PEYREBLANQUES (R.), Production de matériel de lecture, p. 20.

Le Ministre de l'Education Nationale, conscient de l'intérêt des livres, affirmait que " (...) les textes de lecture, les problèmes, les exercices d'observation préparent les enfants à mieux comprendre leur milieu, à prendre conscience des problèmes qu'on rencontre, et à changer progressivement cette situation" (1).

L'éventail des manuels distribués aux écoles, à l'intention des élèves se caractérisa par sa rareté et sa pauvreté. Mis à part les anciens livres "coloniaux" qui sont restés à la disposition des instituteurs, mais qui ont presque disparu des rayons des élèves, quelques nouveautés ont fait leur apparition.

Au Cl, au "Lala sy Noro", livre de lecture connu depuis longtemps, s'est ajoutée le "Mianara ry Sakaiza" (Etudiez les amis) de Ramalanjaona-Fils et Randriantseheno Rémi. Pour le Cours Elémentaire, Lequerre Jean a sorti le "Tiako ka Vakiko" (J'aime et je lis) comme livre de lecture malgache. La grammaire malagasy est étudiée dans "Fianarana Fitsipi-pitenena" de Rajemisa-Raoelison et dans "Gramera Malagasy" de P. Rajaobelina. Le "Nouveau calcul vivant" de l'IPAM (2) est réservé au Cours Elémentaire. On connaît aussi l'Arithmétique au CP2 du Frère Paul. En géographie, "Teto Anivon'ny Riaka" du Père N. Giambrone et la "Géographie de Madagascar" de Bastian-Groison, et en histoire, "Histoire de Madagascar" des mêmes auteurs Bastian-Groison, sont les seuls utilisés. Un livre de science d'observation de l'IPAM est aussi en usage au CE2. On peut trouver également en circulation un livre d'Instruction Civique sur la République Malgasy, "NY Zavaboahary I et II", Manuel de Sciences Naturelles édité en malgache, et "Ny Sakafo sy ny fahasalamana" (Les aliments et la Santé) (3).

---

(1)- BOTOKEY (L.), Discours à l'occasion de l'ouverture du Premier Centre Pédagogique du Premier Cycle de Mantsoa, le 28 Décembre 1962.

(2)- IPAM; Institut Pédagogie Africain et Malgache.

(3)- Ces manuels ont été recensés dans plusieurs EPC, en 1970, lors d'une enquête faite par nous-mêmes, à l'occasion d'un stage à l'IESRFP. Il est évident qu'avant 1962-63, certains de ces livres n'existaient pas encore.

Remarquons que ces livres ont été conçus par l'initiative privée. Les éditions étaient limitées. Le gouvernement malgache et ses "spécialistes" en pédagogie ne se préoccupaient pas du manque de manuels sinon ils pouvaient en créer. Ils devaient penser que l'initiative des enseignants suffisaient pour produire les textes qui conviendraient aux élèves. Or nous connaissons le faible niveau de ces enseignants et le fait qu'ils avaient l'habitude qu'on leur en offrait. Ils n'étaient pas habilités à créer des livres et attendaient que d'autres le fassent pour eux.

Par contre, les manuels d'enseignement du français foisonnent grâce à l'initiative de la France. Pour affronter le nouveau contexte de l'enseignement en Afrique, l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) a été créé à Paris. Il a pour rôle d'adapter l'enseignement du Français et d'éditer des livres scolaires conformes à l'apprentissage d'une "langue étrangère". A l'IPAM, nous devons la panoplie suivante :

- "Initiation au Français parlé n° 1"
- "Initiation au Français parlé n° 2", au CP
- "Nous lisons", au CE1
- "Je parle, je lis, j'écris" au CE2

Ces manuels de lecture ont été distribués rapidement et en grand nombre. On pouvait en trouver dans toutes les écoles, même dans celles qui sont les plus reculées en brousse, tandis que les autres avaient des difficultés de distribution comme "Mon livre de français" n° 1 et 2 de Delcourt-Randriamampiamina-Dubois.

Le contenu des livres IPAM a été soigneusement "malgachisé". A l'heure où la malgachisation battait son plein, bataille à laquelle prenaient part les auteurs et les éditeurs, tous les zèles étaient permis.

Le livre de lecture de Ramalanjaona Fils et Randrian-tseheno Rémi semblait être destiné seulement aux enfants des Hauts-Plateaux; les scènes qui y sont étudiées se limitent en grande par-

tie à cette région. La présence de l'image d'un "liona" (lion), animal n'étant pas connu à Madagascar, est un exemple de malgachisation et d'africanisation très caractéristique. Les livres de lecture IPAM ont adopté le langage des "titis" de Paris pour faire dialoguer les "titis" malgaches : Ikoto, Marie, Rasoa, Michel et leurs proches. Ces personnages sont représentés par des figurines accrochées à un tableau de feutre. (Nous expliquerons cette méthode plus loin). Manuels d'acquisition rapide de vocabulaire et d'expression française, ils ont l'inconvénient de river l'enfant dans des scènes imaginaires se rapprochant du contexte français mais ayant peu de relations avec la vie quotidienne de l'enfant rural. L'électricité, la bicyclette, l'automobile, la radio, l'épicerie, la boucherie, etc... sont certes des éléments de modernisation mais les dialogues les concernant n'auront pas de chances d'être appliqués en brousse. Certaines scènes sont adaptées aux banlieues tananariviennes sous prétexte d'inviter les enfants ruraux à la vie urbaine, mais dans ce cas, les manuels IPAM favoriseraient l'attrait vers les villes, contrairement aux objectifs de l'EPC. Les manuels de lecture de Delcourt-Randriamampianina-Dubois sont beaucoup plus réalistes, se basant sur les activités sociales et scolaires des enfants. Mais comme les autres, ils sont trop orientés vers les enfants des Hauts-Plateaux. Un passage à la côte (Tuléar) comporte certaines erreurs sur la ville et sur la vie des pêcheurs vezo (1). Les scènes décrites dans ces livres sont donc imaginaires malgré l'apparence de réalisme. Le "Tiako ka vakiko" fait l'apanage d'une malgachisation exagérée : "lafour" (le four), "salopy" (chaloupe), "majiki" (magique), etc ... déforment exagérément la langue malgache au lieu de l'enrichir.

Les livres d'Histoire et de Géographie de Madagascar, de Bastion-Groison, édités en français, sont sans doute les premiers livres de ce genre consacrés à Madagascar, mais ils font encore sentir l'ombre protectrice de la France : sous l'administration française, disaient-ils, les habitants éprouvaient de la sécurité

---

(1)- Vezo : tribu de pêcheurs.

et beaucoup d'entre eux préféraient la domination française , tout en ajoutant : "Madagascar a réalisé depuis un demi-siècle de grands progrès économiques, sociaux et politiques, mais sous la direction et avec l'aide de la France (...)" Son histoire et sa géographie passent par la France. L'enseignement de l'Histoire d'un pays sert à le faire découvrir, le faire connaître, le valoriser aux yeux des citoyens au lieu de faire aimer un autre. Malgré les zè- les, ces nouveaux manuels ont quelques points en commun :

- le souci d'adaptation au milieu malgache ;
- l'introduction de nouvelles méthodes d'acquisition ;

mais leurs thèmes respectifs sont si isolés qu'il y a très peu de rapprochement entre eux. Il est pratiquement impossible qu'un livre scolaire satisfasse entièrement les multiples réalités locales malgaches, mais préparés avec patience et avec des recherches méthodiques, ces manuels destinés aux élèves auraient pu être beaucoup plus percutants.

Le manque de soutien pédagogique réel était un sérieux handicap pour l'EPC et pour le pauvre maître rural qui se contentait d'alphabétiser avec des moyens parfois aléatoires. Aucun manuel technique sur l'agriculture et l'artisanat ne préparait l'enfant à son futur rôle d'agent de développement.

L'EPC était réduite à une école de formation de paysans sachant juste lire et écrire mais non "modernisés". Elle avait un rôle beaucoup plus important : la francophonisation. Ce rôle, elle ne l'avait certes pas au départ, mais le contexte des examens et l'émulation avec les autres types d'école existantes l'y poussaient. Sans doute on l'y préparait aussi. Comment se faisait l'opération ?

3) Nouvelle méthode et nouveau programme de français:  
le MALZAC

La malgachisation du contenu du programme et de la langue d'enseignement suscitait nécessairement une redéfinition de la place du français dans l'enseignement primaire malgache. De la langue "officielle" qu'elle était, appuyée par le bilinguisme orienté, elle était devenue subitement une "langue étrangère". Ce nouveau statut imposait la recherche d'une méthode d'enseignement tenant compte de la situation nouvelle. On s'était bien vite aperçu que les manuels scolaires, d'origine néo-coloniale, n'étaient plus adéquats à l'ensemble de l'école primaire malgache. Un "spécialiste" français d'enseignement programmé était détaché auprès du Ministère de l'Education Nationale pour mettre sur pied la nouvelle méthode d'enseignement du français qui porte le nom de "méthode IPAM", du nom de l'éditeur, ou "méthode MALZAC", du nom du spécialiste (1). Celui-ci a donné plusieurs conférences à Tananarive, notamment à l'Ecole Normale d'Instituteurs "Le Myre de Vilers" dans le courant de l'année scolaire 1967-68, en classe de Formation Professionnelle.

Monsieur MALZAC a expliqué sa méthode utilisée dans les livres de lecture française IPAM comme étant dérivée de la méthode d'enseignement programmé mis au point aux Etats-Unis par SKINNER. Il s'est en outre inspiré des études commencées par Monsieur J. Bertrand, behavioriste, sur le tableau de feutre et par Monsieur E. COMPANYS sur la phonétique française.

En principe, l'enseignement programmé se définit comme "une méthode pédagogique qui permet de transmettre des connaissances sans l'intermédiaire direct d'un professeur ou d'un moniteur, ceci tout en respectant les caractéristiques spécifiques de chaque élève pris individuellement" (2). Il implique le "rôle que

---

(1)- MALZAC (M.) a été envoyé à Madagascar en 1963 par le "Bureau d'Etude et de Liaison", pour étudier la comparaison structurale des langues.

(2)- MONTROLLIER (M. de), L'enseignement programmé, p. 7.

l'automation pourrait éventuellement jouer dans les systèmes éducatifs" (1).

Or, à Madagascar, il n'existe ni de télé-enseignement comme au Kenya (2) ni d'appareil spécialisé. Monsieur Malzac a dû remplacer l'écran de télévision par le tableau de feutre. Des figurines sur papier floqué mobiles remplacent les personnages à l'écran et peuvent être déplacées en fonction de l'évolution du dialogue. Des lettres mobiles peuvent accompagner les figurines. Cette pratique est une innovation pédagogique au sein de l'enseignement primaire malgache. Malheureusement les placements des figurines sur le tableau de feutre dépendent entièrement de la dextérité et de l'expérience du maître pour une bonne compréhension du dialogue. Les figurines ont aussi le malheur d'être figées et souvent, gardant une position initiale, un personnage peut avoir le dos tourné en adressant la parole à un autre. Précisons que les figurines ne sont utilisées que pour l'initiation au français parlé au Cours Préparatoire.

Une autre innovation dans l'enseignement du français est l'introduction de "lignes phonétiques" dans les manuels de lecture. Il serait plus juste de les appeler "lignes mélodiques" car il s'agit de marquer les intonations de manière à diriger le jeune Malgache vers une intonation française. La méthode a l'avantage de faire respecter cette "intonation française" mais a eu pour conséquence de faire chanter les élèves quand ils répètent le dialogue. Tous les élèves devaient prononcer une phrase interrogative, négative ou affirmative de la même manière. Il en résulte que les spécificités individuelles ne sont plus respectées.

La méthode d'apprentissage de langue étrangère employée par Malzac était l'une des plus modernes qui soit . Elle

---

(1)- ANRET (J.), "L'enseignement programmé", dans Les Voies Nouvelles de la Psychologie, dirigée p. Erian-Ross, p. 98.

(2)- BIE, Réformes et Innovations éducatives en Afrique, p. 64.



était "spécialement adaptée aux écoliers malgaches (...)" (1) par une initiation d'abord orale, ensuite écrite. Elle comptait quatre phases :

- a) La phonétique : étude mécanique des sous mécanismes de la langue et de l'oreille;
- b) le dialogue : Etudes pratiques des sens des mots, de vocabulaire et des expressions, perception des sens étudiés à l'intérieur d'une phrase ;
- c) le réemploi : exercices sur les sens et les vocabulaires ;
- d) les Jeux : Jouer le dialogue comme au théâtre.

La méthode, tout en cherchant des thèmes malgaches, ne peut s'empêcher de chercher un univers proche du français.

Une fois de plus, l'enfant malgache, conduit imaginativement dans un univers marginal qui n'est pas tout à fait le sien se sent perdu dans les dédales de cette méthode. Il apprend par coeur beaucoup plus qu'il n'acquiert les nouveaux vocabulaires (2) et les dialogues. Beaucoup se sentent incapables de faire une application pratique de ce qu'ils ont appris à l'école car les dialogues imaginés par l'auteur ne coïncident pas toujours avec les tournures d'esprit malgache. Pourtant, dès qu'ils sont mis en présence des figurines, leurs langues se délient automatiquement et retrouvent les phrases-clés du dialogue. Autrement dit, les élèves savent réciter les dialogues dans le contexte des leçons de lecture, mais ont du mal à trouver une application pratique dans la vie courante.

Les thèmes des livres de lecture courante au CE comme "Nous lisons" ou "Je parle, je lis, j'écris" de l'IPAM, tels que : chez l'épicier, à la maison, à la pêche, le Petit Chaperon Rouge, au cinéma, à bicyclette, au marché, etc ..., retiennent la

---

(1)- IPAM, Apprenons à lire ... J'apprends le Français n° 1, préface

(2)- Un lexique de 350 mots en français fondamental adapté au milieu scolaire était prévu pour le CP, 800 mots pour CE2, 1700 au CE1.

grande majorité des dialogues et des mots de vocabulaire et donnent l'impression d'inviter l'enfant rural à avoir un esprit moderniste, donc en faveur du développement, mais les scènes qu'on leur présente à ces sujets ne représentent pour les enfants ruraux malgaches que des images de science-fiction.

Une fois de plus, l'enseignement du français voudrait arracher l'enfant de son milieu. Le programme a été spécialement conçu de telle manière que, après le CE2, l'enfant soit apte à poursuivre ses études entièrement en français s'il est admis au Cours Moyen, ou soit capable de l'utiliser dans la vie quotidienne. Le résultat n'a pas toujours été positif vu la forte déperdition et le manque d'application hors de l'école.

Elaborée et expérimentée depuis l'année scolaire 1963-64 et mise en place progressivement jusqu'en 1968-69, la méthode "MALZAC" a eu un très grand "écho" dans l'enseignement primaire malgache. Soutenue et encadrée par la Mission des Assistants Itinérants de Français (M.A.I.F.) composée d'un bureau central à Tananarive, dont le chef de mission était Monsieur Trente lui-même, Directeur d'Académie au sein du Ministère Malgache de l'Education Nationale, et de 27 équipes d'Assistants Itinérants placés par groupes dans chaque chef-lieu de circonscription scolaire, la diffusion de la méthode dans toute la République de Madagascar était assurée en permanence. Les Itinérants de français "organisaient des stages et des tournées de visite. Toutes les facilités leur étaient accordées pour réussir leur mission. En 1968-69, un lot de 202.500 livres d'élèves ont été distribués"(1).

Mais ils ont rencontré de nombreuses difficultés. Des phénomènes de résistance ont apparu du côté des maîtres qui ne voulaient pas changer leurs habitudes. La méthode n'ayant pas été facile à appliquer, des séries de recyclage ont été organisées sous l'égide de l'Unesco, avec la participation de la France : sur 10.000

---

(1)- Information Pédagogique, n° 1, "Enseignement de Français", p. 7.

instituteurs prévus pour être recyclés, la moitié seulement ont pu y participer. En pratique, rares étaient les enseignants qui arrivaient au bout des quatre phases d'opération de la méthode.

Entre les mains de "bons" pédagogues, la méthode "Malzac" aurait été très efficace. Mais la plupart des instituteurs malgaches ne le sont pas (1), malgré les recyclages, et les élèves ne sont pas aptes à assimiler un programme aussi abondant et dense. L'horaire d'apprentissage du français a été en plus diminué de 45 mn environ à l'EPC, et à tous les niveaux, par rapport à l'EPP. La méthode a assez bien réussi dans certaines écoles urbaines qui ont en général de très bons enseignants et des classes beaucoup plus régulières. Les thèmes auxquels se rapportent les scènes imaginées dans les livres IPAM ont contribué à cette réussite tant ils se ramènent à ces milieux urbains.

Cette réussite a suscité des encouragements pour l'utilisation de méthodes programmées dans d'autres domaines de l'enseignement.

Un stage sur l'enseignement programmé (2) du 15 au 24 septembre 1966, ont réuni des experts, des représentants de plusieurs ministères et une cinquantaine de participants. Le but du stage était d'informer, d'éveiller les initiatives et de généraliser la méthode "nouvelle" dans tous les domaines. Il a abouti à l'élaboration d'un projet visant à installer une unité de production au Département de l'Enseignement Programmé du Centre National de Psychologie, dirigé par Monsieur GODIN, rattaché à l'Etat-Major Particulier du Gouvernement.

Madagascar, devenant propice à toute expérience, toutes les méthodes "nouvelles" veulent y tâter le terrain.

---

(1)- La plupart des enseignants ruraux tiennent des classes uniques; ce qui leur alourdit la tâche et les empêche d'être vraiment à l'aise. De plus certaines classes ont un effectif pléthorique. Le ratio maître-élève est de 1/80.

(2)- ADER (J.V.), l'Enseignement Programmé, document.

Une méthode "nouvelle" plus importante que les autres, **tenait** la plus grande place au sein de l'EPC : "l'Etude du Milieu".

#### 4) L'Etude du Milieu

"L'Etude du Milieu" n'est pas une matière d'enseignement comme l'est l'Histoire ou la Géographie. C'est un ensemble d'activités dirigées ou non-dirigées qui doivent mettre l'enfant en contact permanent avec son environnement immédiat : l'école, le village, la nature, les animaux et les hommes qui y vivent.

C'est aussi une pédagogie car "observer le milieu : c'est, non seulement voir, mais aussi réfléchir et agir" (1). Comme toute pédagogie, elle est liée à une certaine philosophie.

Des réflexions sur "l'âme" et la valeur de la connaissance ont amené certains penseurs philosophiques comme Platon, Aristote, Comenius, Descartes, Malebranche, Leibniz et d'autres encore... à faire remarquer l'importance du rôle des sens dans la perception des objets et comme processus d'acquisition de connaissances. Revenant à Aristote l'idée que l'âme d'un individu, à sa naissance, ressemble à une "tabula rasa" (table rase), John LOCKE (1622-1704) a affirmé que les idées viennent des sens. Il en a fait le point central de son système : l'associationnisme, principe selon lequel des "idées complexes" se forment à partir d'associations "d'idées simples", sous l'effet de la répétition. Une telle théorie conduit à l'éducation des sens et par les sens. L'éducation dogmatique a habitué l'époque médiévale à un formalisme abstrait. La reconnaissance des valeurs éducatives des sens a amené certains éducateurs comme Comenius et J.J. Rousseau à faire respecter la nature de l'en-

---

(1)- L'Education Malagasy, n° 4-5, M.A.C., Tananarive, "Etude du Milieu" au CE, p. 3.

fant : son développement naturel et ses sensations vis à vis de la nature. Pour le premier, l'idée, donc la connaissance, se forme à partir des phénomènes réels, naturels. Le développement de l'enfant se fait dans un ordre naturel. Il faudrait respecter cet ordre en allant du simple au complexe et du connu à l'inconnu (1). Pour le second, "Emile n'a que des connaissances naturelles et purement physiques (...) Il connaît les rapports essentiels de l'homme aux choses" (2).

Quel que soit l'idéal philosophique qu'on veut donner à l'homme, il est d'abord un être naturel, qui agit selon sa nature propre et en fonction du milieu naturel dans lequel il vit. Son éducation passe par la maîtrise de ses sens pour mieux maîtriser son environnement et pour mieux s'y adapter. Dewey et Decroly l'ont assez bien explicité. Pour eux, la pédagogie doit se préoccuper de l'intérêt de l'enfant en suivant pas à pas ses progrès vers la connaissance de son univers (3).

Mais le développement de la psychologie, notamment de la Gestaltheorie, comme chez Wallon et Piaget, met en relief la complexité des sensations dans un champ perceptif. Les images que renvoie la nature vers les sens y parviennent dans un ordre complexe et diffus mais jamais simple et ordonné. Or, l'enfant est constamment confronté à ce complexe naturel. Il lui appartient de savoir canaliser, ordonner les informations qu'il reçoit du milieu. L'éducation a alors pour rôle de lui apprendre les techniques d'analyses nécessaires à ces acquisitions : sériation d'idées, collections d'objets, etc ..., par un système de raisonnement logique et de jugement approprié. "Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature" affirme Rousseau J.J.(4).

---

(1)- CLAUSSE (A.), Philosophie de l'Etude du milieu, p. 220.

(2)- ROUSSEAU (J.J.), Emile ou de l'Education, p. 270.

(3)- cf. DEWEY (S.), L'Ecole et l'Enfant, Delachaux et Niestlé, 1976, 9ème éd. et dans MEDICI (A.), L'Education Nouvelle, FUF, 1951, 4è éd., "La Pédagogie decrolyenne", pp. 27-47.

(4)- ROUSSEAU (J.J.), ibid, p. 37.

C'est peut-être dans ce contexte de retour à la nature, du besoin de la connaître et de l'analyser que prend source l'Etude du Milieu. "Etudier le milieu, partir du milieu, c'est prendre l'enfant dans sa réalité totale, c'est exploiter sa structure et ses possibilités psychologiques dans le sens des nécessités particulières de sa vie d'adulte" (1).

Avant d'être utilisée en France, en 1945, "l'Etude du Milieu", élevée au rang de "méthode" que "chaque discipline doit utiliser pour son propre compte" (2), a été d'abord introduite en 1935, en Belgique qui l'a préconisée sous forme "d'exercices d'observations" confondant en une même rubrique "leçons de géographie, d'histoire et de sciences naturelles" (3).

Nous ne saurions parler de pédagogie adaptée à la nature sans parler de la pédagogie FREINET.

Sans être vraiment disciple de ROUSSEAU (J.J.), de Montaigne, de Pestalozzi, de Montessori, de Decroly et de Makarenko, FREINET (1896-1966) a su fondre leurs idées pour donner un ton nouveau à une "pédagogie naturelle" (4) et "libératrice" (5). Il a installé son école en pleine campagne, en "milieu naturel" (6), "endroit où l'éducateur a le plus de chances de réussir, (...) le plus favorable à une action éducative féconde" (7). L'Ecole Freinet a été d'abord un "chantier" où les élèves ont pris part à la construction et à l'embellissement de la "maison commune". Ensuite vinrent l'expérimentation pédagogique et les découvertes des techniques qui portent son nom. "La Pensée pédagogique de Célestin Freinet", note PIATON (G.), est basée sur :

- un substrat pédagogique : l'amour du travail ;

---

(1)- CLAUSSE (A.), L'Etude du milieu, p. 35.

(2)- Cité par CLAUSSE (A.), *ibid*, p. 36.

(3)- Circulaire belge du 15 Juin 1935, cité p. CLAUSSE (A.), *ibid*. p36

(4)- FREINET (E.), "Pédagogie de réalité", Revue de la Société A. Binet-Simon, n° 494, p. 3.

(5)- Anonyme, "Célestin Freinet", *ibid*, p. 7.

(6),(7)- CLAUSSE (A.), *ibid.*, p. 50.

- un substrat psychologique : le tâtonnement ;
- un substrat philosophique : le dynamisme naturel.

Cette "pédagogie de la participation" (1), contre toute forme d'enseignement scolaire, donne un sens nouveau à l'activité et à la liberté éducationnelle. On peut retenir aussi son adaptabilité au milieu rural et ses disponibilités aux "classe-promenades", donc à l'étude du milieu. Enfin, l'école Freinet est une école populaire et une école du travail, un chantier permanent.

Et ADER (J.) s'en inspira. Cet expert de l'Unesco, imbu de "pédagogie nouvelle", a eu une lourde charge : créer un type d'école nouveau dans un milieu rural qu'il ne connaissait pas. Il devait tenir compte de deux facteurs : respecter le principe du "Fokonolona" et porter la vie rurale malgache, à un certain degré de développement socio-économique. Il devait aussi lutter contre l'influence de "l'école traditionnelle". C'est dans ces conditions qu'il définit les buts de la "pédagogie des Ecoles du Premier Cycle" : lutter contre le formalisme et l'abstraction excessive; faire observer, comparer et juger; donner le goût de l'action et le sens du devoir. La campagne malgache, naturelle, vierge de toute influence pédagogique paraît à ses yeux propice à l'application de "l'Etude du Milieu". Il la qualifie de "pédagogie de l'intérêt et de l'effort" ou de "pédagogie concrète", en allant "du concret à l'abstrait, du connu à l'inconnu", et appliquant une "pédagogie active" qui doit "remonter de la main à la tête" selon l'expression de Bergson. Dans ce sens l'activité est à la fois "manuelle" et "intellectuelle". L'Etude du milieu doit pouvoir "socialiser l'enfant, développer l'esprit de solidarité et de discipline volontaire" par le "travail en équipes", la "coopérative scolaire" et la "correspondance interscolaire" (2).

---

(1)- SUCHERE (M.), "La Pédagogie Freinet", Revue Sté Binet-Simon, n° 494, p. 27 à 32.

(2)- Expressions prises dans ses notes personnelles.

L'Etude du Milieu, définie comme "activité totale" doit "mettre en oeuvre les diverses aptitudes de l'enfant : voir, discerner, mesurer, toucher, manipuler, réfléchir, calculer, imiter, jouer, ..." Pouvoir faire "déduire et prévoir", développer une "mentalité objective", relier les disciplines scolaires au milieu, au concret, sont les multiples objectifs de la nouvelle pédagogie.

Monsieur ADER (J.) a expliqué, en plusieurs occasions, la méthode qu'il fallait appliquer pour mener à bien l'Etude du Milieu. Elle consiste en trois phases :

1) préparer l'Etude du milieu en choisissant un thème, construire un questionnaire suivant ce thème et préparer les exercices.

2) Mener l'observation : enquête sur le terrain; le maître joue le rôle de guide de l'attention et de l'activité de l'esprit de l'enfant.

3) Terminer par des exercices d'exploitation, pour la construction en commun d'un texte en vue de la leçon de grammaire ou de vocabulaire, ou par des causeries : "l'Etude du Milieu" dispenserait l'école des livres. Freinet lui-même déteste les livres.

"La pédagogie de l'école du premier cycle" suppose "que l'on fasse de la vie rurale la matière même de tout l'enseignement, en faisant apparaître les possibilités d'améliorer cette vie quotidienne (...) L'observation du milieu local conduira à la notion de progrès, de développement social, et à des comparaisons avec des activités mieux adaptés au contexte d'une nation moderne" (1).

Monsieur ADER avait voulu porter très haut les ambitions de l'Etude du Milieu et de la Pédagogie de l'École du Premier Cycle.

---

(1)- GOCUEL (A.M.), "Une réforme des objectifs et des méthodes à l'école primaire, (...) dans Ardoine : Educations et Relations, p. 97.



Mais certains ne voyaient dans l'éducation rurale qu'une "adaptation" de l'école au milieu "afin de rendre la vie du cultivateur aussi attrayante et aussi pleine que la vie citadine"(1). A Madagascar l'instituteur rural, ou maître d'éducation de base, "doit être beaucoup plus un animateur qu'un fort en thème" (2). Ces notions "d'adaptation" et "d'animation" donnaient un air rébarbatif à l'EPC, comme si l'École n'avait jamais été prévue pour le milieu rural qui devrait au mieux se contenter d'une école "adaptée" au lieu d'une école issue du milieu même (3), comme si dans le milieu rural, il suffisait d'animation plutôt que d'un grand effort de développement et d'émancipation, comme si la campagne devait se satisfaire d'une petite dose d'éducation et d'alphabétisation. Nés cultivateurs, les enfants devaient mourir comme tels, puisque l'éducation rurale devait les enraciner dans leur "bon" milieu naturel pour qu'ils ne viennent pas troubler, encombrer les villes et y apporter leur misère. C'est ce qu'on appelle lutter contre l'exode rural. Or, le paysan attendait de l'école sa "promotion sociale" qui se réaliserait non seulement par l'accès dans l'administration, donc, par son intégration en ville, mais surtout par la capacité d'exercer des activités professionnelles qui leur permettraient d'améliorer leur pouvoir d'achat. Si l'enfant rural cherche justement de s'évader de la campagne c'est que la vie de paysan que l'école lui a appris à observer et à critiquer se présente à ses yeux peu encourageante.

On oublie trop souvent un aspect de la vie rurale malgache. C'est que les paysans ont été le plus souvent "sans terre"(4) dans le contexte historique de l'implantation des EPC. A cette époque, les grandes terres cultivables appartenaient encore aux colons. Il ne restait aux Malgaches que quelques lambeaux de terres

- 
- (1)- DESAMAIS (R.), "Pour une éducation rurale africaine", Coopération Pédagogique, n° 3, pp 1 à 7.  
 (2)- TSIEBO CALVIN, Vice-président du Gouvernement Malgache, cité par DESAMAIS, *ibid.*  
 (3)- La prise en charge des constructions et des salaires des "maîtres ruraux" par le budget communal avait justement pour objectif de donner aux paysans cette impression d'avoir créé leur école (cf. FRETET).  
 (4)- PAVAGEAU (J.), Jeunes paysans sans terres, l'exemple malgache, p. 131.

ingrates. Le travail y était dur et "la terre avare de ses produits"(1). La plupart des paysans étaient donc des "métayers" ou des ouvriers dans les concessions. Ils n'avaient aucun goût pour cette terre qui ne leur "appartenait" pas. Etre paysan à Madagascar n'est pas souvent une situation enviable avec le faible revenu dû au bas prix imposé aux produits par l'Etat. C'est sans doute à ce titre que l'EPC prônant l'attachement à la terre et l'amour de la patrie, empêche aux enfants, par la lutte contre l'exode rural, de chercher une vie meilleure hors de l'univers villageois.

On leur demande de construire leurs propres écoles. Ils le font parce que la politique le veut ou le leur impose, mais ils n'y prennent pas vraiment goût d'où l'aspect grossier des constructions, puis, on leur envoie de "mauvais maîtres", dont ils doivent eux mêmes payer les salaires. Ils se sentent alors défavorisés par rapport à la ville à qui on offre de "bonnes écoles" et de "bons maîtres" que l'Etat prend en charge.

En plus, l'EPC demande qu'on "étudie" le milieu, un milieu que les enfants connaissent mieux que personne avant de venir s'inscrire à l'école. Sur le plan descriptif, ils ont plus à apprendre au maître, que le maître n'a à leur apprendre. Même s'ils ne vont pas sur le terrain, ils peuvent déjà répondre aux questions en restant en classe : toute enquête paraît superflue. L'Etude du Milieu n'a réellement d'intérêt pour l'enfant que dans la phase d'utilisation pratique et de transformation des objets naturels (2). Les "classes-promenades" n'avaient pas grand succès : il n'y a pas grand chose à voir dans la plupart des campagnes malgaches et les villages ne sont pas intéressants. Dans chaque région le nombre de plantes et de pierres est par exemple limité. Partir en pleine forêt ou en montagne exposerait les enfants à des piqûres de scorpions ou de serpents vu qu'ils n'ont pas de souliers. Ils risqueraient de

---

(1)- FAVAGEAU (J.), Ibid., p. 131.

(2)- cf. FOYAS (Th.), Créations manuelles éducatives, objets de la nature, Bibliothèque Gamma, t. 10.

susciter la colère des dieux défunts . La plupart des terres malgaches sont interdites, taboues car elles sont fréquentées par des esprits, leurs propriétaires réels. Les parents trouvaient "bizarres" ces maîtres qui promenaient les enfants dans la nature. C'était pour eux une perte de temps. A quoi servait-il d'avoir construit une école si les enfants devaient passer leur temps dehors?

L'EPC avait un adversaire redoutable : le paysan lui-même. "Tout se passe comme si les parents projetaient leurs aspirations de promotion dans leurs enfants, mais refusaient de voir dans l'école une institution villageoise" (1). L'école n'est-elle pas un espoir à une vie meilleure ?

Il était vain de demander plus d'effort pédagogique de la part des maîtres du premier cycle : ils en étaient incapables étant donné leur niveau de recrutement, entre la classe de cinquième et de troisième des Collèges d'Enseignement Général. Ils n'étaient pas , en général, motivés par le métier. Ils acceptaient le travail parce qu'ils ne trouvaient pas mieux ailleurs.

Pédagogiquement, pour comprendre la portée de l'Etude du Milieu et réussir la méthode, ne fallait-il pas des instituteurs beaucoup plus confirmés, beaucoup plus militants, beaucoup plus compétents ?

~ ~ ~

Mais l'Etat malgache devait poursuivre inexorablement sa politique scolaire. L'un des objectifs de l'EPC consistait à combler l'écart entre la ville et la campagne. Il fallait donc uniformiser l'ensemble de l'enseignement primaire malgache. Le Décret du 23 Septembre 1966, portant réforme de l'enseignement primaire à Madagascar, ordonnait à toutes les écoles "traditionnelles" d'appliquer la formule des EPC. C'était la fin présumée de l'école "néo-coloniale". Le premier cycle des EPP allait utiliser le même programme et les mêmes méthodes que les EPC mais le second

---

(1)- HUGON (Ph.), Economie et Enseignement à Madagascar, p. 101

cycle , le Cours Moyen, devait rester traditionnel.

La réforme avait un triple souci matériel, financier et politique. Toutes les constructions d'écoles seraient désormais faites par les fokonolona dans toutes les communes urbaines ou rurales. Les "maîtres ruraux", à bas salaire, de 9.000 à 16.000 francs malgaches, pouvaient être affectés au premier cycle de toutes les écoles primaires et les instituteurs fonctionnaires au second cycle. On aura ainsi plus d'élèves à l'école et plus de maîtres, en faisant à peu près les mêmes dépenses, puisque les maîtres EPC restaient à la charge des communes. Toutes les écoles profitaient des méthodes pédagogiques nouvelles : le français IPAM et l'Etude du Milieu.

## CONCLUSION PARTIELLE

L'application du programme de l'EPC au premier cycle de l'EPP signifiait la suppression de l'ancien et le début du processus de malgachisation dans l'enseignement. L'opération ne passait pas inaperçue et provoquait des réactions vives chez les adversaires de "l'Ecole Nouvelle".

Des "techniciens" (1) du Ministère, partisans de l'école malgache francophile, y trouvaient un danger contre le modèle français qu'ils voulaient faire valoir à Madagascar. Leur hégémonie se sentait menacée. Ils furent les premiers à qualifier l'EPC d'école "au rabais". En effet, la qualification professionnelle des "maîtres du premier cycle" est restée douteuse. L'idéal d'auto-éducation et d'auto-développement que l'EPC voulait induire chez l'enfant malgache semblait utopique et illusoire. D'après une théorie devenue classique, les pays en voie de développement ne peuvent évoluer par eux-mêmes sans aides techniques et financières venant de l'extérieur, notamment des pays avancés. L'aide est nécessaire mais elle doit viser à s'en passer. Depuis que Madagascar a été "aidée" elle a certes évolué mais au profit de la classe des "élites" minoritaires, et au détriment de l'ensemble de la population. Toute aide est souhaitable à condition qu'elle profite réellement à la masse laborieuse. Il faut comprendre que les pays dits "évolués" ne peuvent pas aider indéfiniment un pays "sous-développé". Celui-ci doit compter sur ses propres forces.

Les "élites" malgaches, ayant eu une perception mystifiée du modèle d'éducation française ont trouvé cette intrusion de l'EPC à l'EPP comme une provocation à l'ordre établi, à leur propre formation considérée comme la meilleure forme d'éducation possible et comme un "sabotage" de l'éducation de leurs enfants qu'ils avaient préparés à une plus haute destinée dans la hiérar-

---

(1)- COGUEL (A.M.), op. cit., p. 95. Ces techniciens sont des malgaches mais surtout des assistants techniques et des conseillers techniques français.

chie du système éducatif pro-français.

Les "maîtres-pédagogues" (1) trouvaient leurs habitudes, leurs anciennes méthodes, leurs convictions pédagogiques frustrées, bafouées par cette EPC qui était encore au stade expérimental.

Les malgachisants eux-mêmes trouvaient insuffisant cet aspect de la malgachisation qui se cantonnait au premier cycle de l'enseignement primaire et sans aucune chance de se généraliser à tous les échelons du système éducatif. Le passage brutal du malgache au français au Cours Moyen et dans l'enseignement secondaire offrait un obstacle sérieux à la compréhension des leçons, donc au développement intellectuel des élèves, entraînant une baisse de niveau. La malgachisation du premier cycle serait alors responsable des échecs des élèves.

La formule "EPC" a été combattue farouchement d'autant plus qu'elle n'était pas compatible avec les "Accords de Coopération".

Finalement il fallait chercher une solution de compromis. Les deux formules EPP et EPC et leurs programmes respectifs ont été laissés au choix des écoles et des maîtres et elles pouvaient être fusionnées.

L'EPC avait pourtant sa part de réussite. Elle a été pour les zones rurales une véritable éducation de base alphabétisante. Elle a démocratisé l'enseignement. Elle a remis en cause l'école "néo-coloniale" traditionnelle. Elle a remis en valeur la langue et la civilisation malgaches. Elle a reconfirmé la nécessité de la solidarité collective dans le Fokonolona.

---

(1)- Anciens enseignants à Madagascar qui se disent pédagogues car pratiquement expérimentés.

Sans parler de socialisme, le rôle socialisant de l'EPC en a implanté les racines. La notion d'école du peuple pour le peuple et par le peuple fait partie de l'idéal socialiste, de même que l'EPC voulait être proche de la population rurale.

Grâce à l'implantation des EPC, le taux de scolarisation est passé de 45,8 % en 1962-63 à 50,3 % en 1965-66 (1). Le rendement scolaire équivalait à celui des EPP : 50 % des élèves inscrits au CPI parvenaient au CMI. Le ratio maître-élèves a sensiblement diminué dans l'ensemble de l'enseignement. Le nombre d'enseignants a augmenté grâce à la participation des communes au paiement de leurs salaires.

Contre la menace de l'EPC, l'EPP va essayer de se défendre en cherchant à introduire des méthodes pédagogiques plus "modernes".

---

(1)- Source SEDES (documents)