4.2 Forces et faiblesses du système éducatif malgache durant la première décennie de l'indépendance

Gil Dany Randriamasitiana

▶ **To cite this version:**

Gil Dany Randriamasitiana. 4.2 Forces et faiblesses du système éducatif malgache durant la première décennie de l'indépendance. Revue historique des Mascareignes, 2002, Les années soixantes dans le Sud-Ouest de l'océan Indien : La Réunion, Madagascar, Maurice, Mayotte, 04, pp.43-66. hal-03454072

HAL Id: hal-03454072

https://hal.univ-reunion.fr/hal-03454072

Submitted on 29 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

4.2 Forces et faiblesses du système éducatif malgache durant la première décennie de l'indépendance

Gil Dany Randriamasitiana
Université d'Antananarivo

INTRODUCTION

Ayant environ 236 fois la superficie de l'île de La Réunion, Madagascar a eu des contacts multiraciaux et pluricontinentaux dans l'histoire de son peuplement. La première phase allant du 8è au 11è siècles est une phase à la fois africaine, asiatique et arabe ; les proto-malgaches proviennent d'une race métisse de la côte orientale de l'Afrique et de peuples islamisés du golfe persique. Il y a eu un commerce régional entre l'Afrique, les Comores et Madagascar. Les Vazimbas occupaient les hautes terres avant l'arrivée des *Hovas* d'origine malaise au 11è siècle. La deuxième phase est une phase portugaise : vers la fin du 15è siècle, Diego Diaz découvrit Madagascar et lui donna le nom d'île Saint Laurent. La troisième est européenne : pendant le 17è siècle les Portugais, les Hollandais, les Anglais et les Français procédaient au trafic d'esclaves et au troc, se ravitaillaient en eau douce et en vivres frais. Aux 18è et 19è siècles, l'affluence européenne était devenue intense. La dernière phase, qui a eu lieu au début de 20è siècle, est comorienne, chinoise et pakistanaise. Ces derniers furent en général des commerçants (Ramiandrasoa, F., 1976).

Mais les Français y occupaient une place à part dans la mesure où ils y effectuaient des activités commerciales intenses dès le 17è siècle. Pour les habitants des Mascareignes, Madagascar ressemblait à un grenier. François De Mahy irait même jusqu'à dire que Madagascar peut offrir « la solution dans une très large mesure du problème social en France » (Jacob, G., 1996 : 329 ; Auber, J., 1995 : 265-303 ; Ralaimihoatra, E.,1969).

Dès lors, Madagascar était un pôle d'attraction des Français. Les principales incitations à la conquête de la grande île au XIXè siècle provinrent de l'île Bourbon[1]. Ainsi, les tentatives de mainmise française, progressives et complexes, longtemps en

[1] Gerbeau, H. et Maestri, E. (1990 : 616) in Ageron, C-R et Michel, M. (1992), sous la direction, *L'Afrique noire française : l'heure des indépendances*, CNRS éditions, Paris.

concurrence directe avec l'influence grandissante des Anglais, débouchèrent dans les années 1880 sur des interventions militaires de plus en plus ouvertes et ciblées. Madagascar devenait un protectorat français le 17 décembre 1885. La phrase de l'amiral Galiber est restée gravée dans la mémoire collective, il a dit : *« La France a des droits imprescriptibles sur Madagascar »* (Ralaimihoatra, E.,1969 :191).

La France fit voter la loi d'annexion le 6 août 1896. Les pratiques asservissantes de la métropole et la tenue d'un congrès panafricain en février 1919[2] à Paris éveillèrent un sentiment d'égalité parmi les combattants malgaches (Ralaimongo, Ravoahangy, Ranaivo, etc.). Pour apaiser les revendications égalitaires et l'éveil du nationalisme, il fallait sensibiliser le peuple aux résolutions de deux tables rondes : la commission franco-malgache du 1er janvier 1944 tenait un discours humaniste mais la conférence de Brazzaville, qui a eu lieu quelques semaines plus tard, laissait encore entrevoir un relent de racisme et de colonialisme. En dépit de la liberté d'expression accordée aux journalistes, des progrès techniques sous le long proconsulat de Léon Cayla, de l'accès limité[3] à la citoyenneté français, bon nombre de Malgaches entrèrent dans les rangs du maquis.

Les événements de 1947 furent et sont encore diversement interprétés ; il y avait pour les uns un complot ourdi par la colonisation, pour les autres une rébellion concoctée par le Mouvement Démocratique de la Rénovation Malgache (MDRM). Beaucoup d'historiens sont unanimes pour dire qu'en 1947, Madagascar connut pratiquement la répétition des événements de 1945 en Algérie : protestation suivie de répression militaire, mort de plusieurs milliers de personnes, arrestation des leaders, etc. Il faut souligner en passant que les nationalistes camerounais, ceux d'Algérie et de Madagascar furent les premiers, en zone française, à s'organiser pour obtenir l'indépendance[4].

Ce n'est qu'en 1956 que l'état de siège fut levé. La loi cadre du 23 juin 1956 divisa Madagascar en six provinces, introduisit dans la grande île le suffrage universel, le vote des femmes, la distinction entre les services d'Etat réservés aux Français (tels que les relations extérieures, la sécurité, le contrôle financier… bref les secteurs clés) et les services territoriaux attribués aux Malgaches (c'est-à-dire les services ayant trait aux activités strictement locales). Partis et tendances politiques virent le jour pour s'affronter aux élections provinciales de 1957. La bipolarisation des tendances politiques se concrétisait lors du référendum de 1958 :

---

[2] Emission d'un vœu tendant à la protection des indigènes et à la création d'un secrétariat auprès de la Société des Nations (Ralaimihoatra, E., op. cit., p. 258).

[3] 8 000 Malgaches seulement étaient citoyens français en 1939 : Davidson, B. (1979), L'Afrique au XXè siècle - *L'éveil et les combats du nationalisme africain*, éditions j.a., p. 95.

[4] La vieille tradition historique des Malgaches expliquerait en partie l'échec de la politique d'assimilation. Lisons ces lignes anti-françaises dans *la Patrie Malgache* en 1934. Les colons racistes français sont « *… incapables de nous civiliser et d'améliorer notre sort, passez à l'équateur et regagnez la vôtre ; les Malgaches en ont assez, ils veulent civiliser leur patrie à l'exemple du Japon ; c'est la raison pour laquelle ils réclament l'indépendance de Madagascar* » Davidson, B., 1979, op. cit., p. 188. Il y a aussi la faible présence française : ANSOM, Aix-en-Provence, 2-D 196, province de Tamatave, Rapport politique et administratif de 1915. Un éditorial d'avril 1946 de la Nation malgache disait : « Nous savons très bien que le colonialisme et le racisme que certains prétendent renier est encore vivant parmi eux. Mais ces gens doivent comprendre que l'ère de la conquête et de la domination coloniale est passée. Nous entrons maintenant dans une nouvelle ère… La Charte Atlantique et les Nations Unies en témoignent » Davidson, D., 1979, op. cit., p. 204.

« ...Alors que l'ensemble des Malgaches votaient oui à 77 %, soixante-cinq Tananariviens sur cent avaient voté négativement, préférant une rupture immédiate et complète avec l'ancienne métropole. A cette époque, Tsiranana, P. et le parti social Démocrate (PSD) recommandaient le oui, et il n'est pas étonnant que la capitale hésite devant l'indépendance dont Tsiranana a obtenu le principe dès avril 1960 ».

C'est en ces termes que Paillard, Y.G. (1992 :572 in Ageron, C-R et Michel, M.,1992,op.cit) rapporte les analyses faites par Rabéarimanana, L. (1992 : 575-591 in Ageron, C-R. et Michel, M., 1992, op. cit.). A ces incertitudes sur l'effectivité de l'indépendance s'entrelacent des considérations de politique intérieure et de partis voire d'ethnies car

« l'AKFM (Antokon'ny Fahaleovantenan'i Madagasikara) rival du PSD est majoritaire au conseil municipal de la capitale, et son président, le pasteur Andriamanjato, est devenu le maire... Tsiranana n'est pas merina, comme le sont la plupart des Tananariviens, le PSD est de recrutement plutôt "côtier"... La politique des races de Gallieni... était redevenue d'actualité depuis 1945, ranimée par l'autorité française pour lutter contre le nationalisme dont Tananarive apparaissait le berceau » (idem).

La politique des « races » se faisait aussi sentir à travers l'école, objet de notre étude. Statistiquement, la scolarisation des groupes ethniques côtiers était plus importante par rapport à celle des hautes terres ; en 1907, 7 seulement des 37 écoles ouvertes pendant l'année sont situées dans les hautes terres. (Clignet, R. et Ernst, B., 1995, *L'école à Madagascar*, Ed. Karthala, Paris, p. 58). Mais la mobilité de certaines couches de la population de l'Imerina (expansionnisme du siècle précédent ou fonctionnariat) a vite renversé la tendance ; celles-ci ont détourné à leur profit l'utilisation des constructions scolaires destinées initialement aux populations locales. Il s'ensuit qu'en 1927, 1 469 places sur 2 651 au concours d'entrée aux écoles du second degré sont occupées par des *merina* (Esoavelomandroso, F., 1976 : 58).

Gallieni dispense un enseignement professionnel aux Malgaches, destinés à devenir des auxiliaires de l'administration et des colons, lesquels doivent pratiquer la langue locale et la langue coloniale (enseignement en 1931 cité par Esoavelomandroso, F., op. cit., p. 147). Imposé comme langue véhiculaire par Gallieni, Cayla..., le français occupe une place primordiale dans le programme scolaire (voir Rapport Moretti numéro 42, Arrêté du 17 janvier 1929, Journal Officiel de 1916...) et sa maîtrise constitue un critère essentiel d'admission aux concours scolaires ou administratifs (voir Article 1 de l'Arrêté du 30 janvier 1897). Même si l'on optait pour le bilinguisme, la prééminence du français était certaine : non seulement les colons vantaient la (prétendue) supériorité de la langue française par rapport à la *lingua franca* (voir Rapport Moretti numéro 42 cité par Esoavelomandroso, F., ibidem) mais aussi ils accordaient un volume horaire réduit au malgache (3 heures en 1929, 1 heure en 1933 dans les arrêtés de 1929 et 1933 cités par Esoavelomandroso, F., op. cit., pp. 144-145) par rapport à celui du français.

L'école Le Myre de Vilers[5], fondée en 1897, prépara, jusqu'en 1951, les premiers instituteurs et les premiers fonctionnaires malgaches (écrivains interprètes,

[5] Ralaimihoatra, E., op. cit., p. 234 et Delval, R. (1990), « La formation des cadres de la République Malgache à l'Institut des Hautes Etudes d'Outre-Mer 1958-1966 » in Ageron, C-R, et Michel, M. (1992), op. cit., p. 594.

sous–gouverneurs...). Le pourcentage des élèves malgaches n'a cessé d'augmenter[6] ; au lycée par exemple, ce pourcentage était à 36 % en 1938 puis à 51 % en 1947, enfin à 81 % en 1959.

Certes l'action culturelle des missions protestante et catholique a été à l'origine du développement considérable du royaume merina entre 1820 et 1896 (standardisation de la langue malgache aux niveaux grammatical et lexicographique, traduction de la bible, introduction de l'imprimerie...) mais il faut souligner que cette action a été essentiellement concentrée au début sur les plateaux et la côte Est[7].

A résumer abruptement ce qui a été dit précédemment, il semble que l'enseignement colonial est

- un enseignement élitiste car l'enseignement dispensé aux indigènes[8] s'arrête au premier degré qui dure 4 ans ; si les élèves malgaches veulent aller plus loin, ils doivent suivre une préformation dans les écoles régionales dont le nombre est limité à 14 en 1930. Le concours d'admission y est extrêmement sévère. Et pour devenir des fonctionnaires au sens plein du terme il fallait passer par les établissements de troisième degré, tous regroupés à Tananarive. On recense 700 Malgaches au terme de ces sélections rigoureuses et successives. (Esoavelomandroso, F., op. cit. p. 120-121) ;

- par certains côtés un enseignement ségrégationniste : les professeurs assistants sont répartis par région d'origine de façon qu'ils représentent les principaux dialectes ; en outre, la plupart des Malgaches citoyens français font partie de l'élite intellectuelle (Esoavelomandroso, F., idem, p. 146-147).

Cette mise au point de nature socio-historique[9] est indispensable à l'analyse systémique du système éducatif de la première décennie de la république malgache. L'héritage colonial a en grande partie façonné le paysage socio-éducatif local. Même si l'octroi de l'indépendance (le 26 juin 1960) fut à la fois source de joie et d'inquiétude, les indicateurs de la qualité de l'éducation pendant les premières années de l'indépendance sont en général fiables. Mais cet édifice scolaire commençait à vaciller vers la deuxième moitié de la première décennie de l'indépendance à cause des réformes éducatives et surtout linguistiques.

---

[6] Deschamps, H. (1972) *Histoire de Madagascar*, Editions Berger-Levrault, Paris, p. 316.

[7] Cadoux, C. (1969), *La République malgache*, Editions Berger-Levrault, Paris, p. 40

[8] Selon le Dr R. Radaody Ralarosy, le système linguistique en vigueur dans les établissements indigènes est à l'origine de cette fausse élite que l'on rencontre communément parmi les fonctionnaires malgaches (cité par. Esoavelomandroso, F., op. cit. p. 153).

[9] « *Comme tout système vivant, l'institution scolaire plonge ses racines dans le passé et ne peut couper, quelles que soient les révolutions sociales ou politiques de la société globale, tous ses liens avec l'éducation traditionnelle ou avec les formes antérieures de l'éducation déjà établie (éducation du pays colonialiste pour les pays ayant accédé à l'indépendance, par exemple)* », in Mialaret, G. (1985), Introduction aux sciences de l'éducation, Unesco, Delachaux et Nestlé, Atar S. A. Genève, p. 98.

I - LE CONTEXTE HISTORIQUE ET L'OCTROI DE L'INDEPENDANCE

I.1 L'héritage colonial

I.1.1 L'œuvre administrative

Les réalisations de l'administration française (1885-1958) transforment le pays. Un climat de sécurité règne dans l'île. L'urbanisation progressive a incité les gens à s'installer hors des vieux villages fortifiés, le long des routes. Les déplacements deviennent plus rapides et plus faciles. La population malgache commence à s'habituer à un système de gouvernement moderne. Madagascar est divisée en provinces et en districts où sont nommés des administrateurs, des juges, des médecins, des instituteurs. L'administration est dirigée de la capitale, Tananarive.

I.1.2 Les grands travaux d'équipement

Les villes ont les infrastructures nécessaires (hôpitaux, logements, écoles...) et s'embellissent. Tamatave a été reconstruite après le cyclone de 1927. Tananarive s'agrandit vite, les grandes avenues sont tracées... Le réseau des voix de communications s'étend, la progression numérique du trafic[10] en millions des tonnes, analysée en deux périodes 1950 et 1960, est significative.

Tableau N° 1 :

	1950	1960
Transports maritimes	573	1031
Transports aériens 1000 passagers = 100 tonnes	3,31	6,23
Transports ferroviaires 1000 passagers = 100 tonnes	104,1	158,6

Quant à l'énergie électrique, la consommation est passée de 650 kW/h en 1950 à 1720 kW/h en 1960.

I.1.3 Les progrès économiques et sociaux

Les gouverneurs ont essayé d'attirer des colons et des capitaux. Des sociétés commerciales s'installent dans l'île (Compagnie Marseillaise de Madagascar...). On exploite des mines. Plusieurs régions sont mises en valeur : les plus belles réalisations se situent près du lac Alaotra, dans le Sambirano (avec la société sucrière de la Mahavavy), dans le Sud (Mandrare), dans l'Ouest (Betsiriry), Madagascar vend ses produits jusqu'en Amérique.

En gardant encore l'analyse en deux périodes (1950 et 1960) on constate, par exemple, que les importations et la consommation augmentent de 45 %, les exportations de 15 % ; le total de l'aide extérieure en millions de francs CFA est passé de 4306 en 1950 à 10015 en 1960, celui des ressources publiques de 23574 à 33447 (Commis-

[10] Commissariat Général au Plan (juin 1962), Economie Malgache, Antananarivo, p. 12.

sariat général au plan, 1962, op. cit., p. 13). Grâce aux progrès de l'hygiène, à la disparition quasi complète des maladies graves telles que le paludisme, la lèpre, la peste, la population malgache est passée de 4 207 000 en 1950 à 5 298 000 en 1960 (ibidem, p. 12).

L'enseignement public fait de grands progrès. Les effectifs scolaires toutes disciplines, étrangers inclus, comptaient au cours de l'année scolaire 1960-1961, 492 849 enfants et adultes inscrits dans divers établissements scolaires et universitaires, soit près du double des effectifs de l'année scolaire 1950-1951 (250 001), et près de 9 % de la population totale. Le taux de scolarisation de l'année scolaire 1959-1960 dans l'enseignement primaire à Madagascar est supérieur (40,9 %) par rapport à ceux de quelques pays du continent africain à savoir le Sénégal (25,5 %), la Côte-d'Ivoire (25,8 %), le Mozambique (32 %) (ibidem, p. 41).

Avec un salaire mensuel de 25 000 francs en 1958, le travailleur malgache est plus riche que l'Indien et que beaucoup d'Africains (Groisan, H. et Bastian, G., 1966 :111)

I.2 L'octroi de l'indépendance

I.2.1. Le système d'administration et les principes politiques

Récemment émancipé de la tutelle coloniale, le système d'administration[11] est largement inspiré du modèle français. Le bicamérisme met en présence deux assemblées, Assemblée nationale et Sénat. La chambre des députés est composée de 1 député pour 50 000 habitants, élu pour 5 ans. Citons quelques-unes unes de ses missions essentielles : habilitation à la question de confiance et de la motion de censure à l'endroit des membres de gouvernement (articles 42,43,44 de la Constitution) – vote des lois de finances… Le Sénat rassemble les délégués des provinces et des grandes activités du pays qui sont au nombre de 54 dont 36 sont élus et 18 nommés. Le Sénat a des pouvoirs importants en matière de révision constitutionnelle et de dissolution de l'Assemblée nationale (article 15 de la Constitution). Il joue le rôle de conseiller obligatoire du gouvernement en situation de crise (articles 12,44) et tient lieu également de Conseil économique et social (articles 27,30)…

L'exécutif est monocéphale et doté de pouvoirs importants ; le président de la République *« conduit la politique de l'Etat »* et *« dirige l'action du gouvernement »* (article 11), Elu au suffrage universel direct pour sept ans, il nomme les ministres, opère des remaniements ministériels, dispose de pouvoirs spéciaux en cas de crise (article 12)…

Les trois institutions de contrôle[12] sont le Conseil supérieur des institutions (articles 4,45-53 et loi organique numéro 1) ; la Cour suprême et la Haute cour de justice (article 18 de la constitution et loi organique numéro 2). Le premier est un organe politico-juridictionnel qui juge la constitutionnalité des lois, des ordonnances, du règlement intérieur des assemblées ; juge électoral, il connaît aussi du contentieux de la plupart des élections. Créé en 1961, le second chapeaute la hiérarchie des tribunaux mal-

[11] Inspiré des travaux de Cadoux, C. 1962, op. cit., pp. 76-81 et Delval, R. (1990, op. cit., pp. 602-608).

[12] Un Conseil supérieur de la magistrature, destiné à mieux asseoir l'autorité et l'indépendance du pouvoir judiciaire, a été institué par une loi de 1968.

gaches. A côté de la chambre de cassation existent une chambre administrative (juge administratif unique) et une Chambre des comptes (contrôle traditionnel de l'administration, vérification des comptes des entreprises publiques). Le troisième regroupe parlementaires et magistrats pour une éventuelle mise en cause de la responsabilité pénale du chef de l'Etat et des membres du gouvernement.

Le parti gouvernemental (PSD) s'est renforcé à tel point qu'il domine tous les aspects de la vie politique depuis 1964. Sous l'impulsion du comité directeur et du bureau politique PSD, on devait organiser en 1965 une élection anticipée du président de la République. Tsiranana obtenait 97,7 % des suffrages exprimés contre 54 814 voix seulement pour son principal rival, le docteur Raseta. Techniquement parlementaire, le régime s'apparente à un *« présidentialisme tempéré »* (Cadoux, C., op. cit., p. 82).

I.2.2 Le début de la responsabilisation des cadres locaux

La mise en place de nouvelles structures ont engendré des activités nouvelles et des postes nouveaux. Par ailleurs, on assiste à la malgachisation progressive des cadres[13]. Ainsi, *« les cadres formés par l'Institut des Hautes Etudes d'Outre Mer (IHEOM) ont trouvé leur place »* (Delval, R., 1990, op. cit., pp. 598-608). De 1960 à 1968, l'IHEOM a formé 324 fonctionnaires de la République malgache (idem) dont la répartition globale se fait comme suit :

« Le plus fort contingent a été constitué par les administrateurs civils au nombre de 265 (soit 81 %) parmi lesquels 189 diplômés constituaient des cadres d'un haut niveau, complétés par 71 ***certifiés***[14]*. Quelques-uns d'entre eux, profitant de leur nouveau titre, ont complété leur formation pour s'orienter vers la diplomatie. L'Institut a formé en outre 43 magistrats de valeur (un seul n'a pas obtenu le diplôme), 16 inspecteurs de travail (dont 10 diplômés), 8 diplomates et 2 spécialistes des questions économiques et financières »* (idem)

En plus de données statistiques mentionnées auparavant (cf. I.1.3), on peut retenir également dans le même ordre d'idées la progression accélérée des enseignants malgaches, formés aussi sur place et exerçant dans les écoles publiques ; le tableau ci-dessous la met en évidence :

Tableau N° 2 :

Années scolaires	Maîtres		Professeurs de lycée
	Nombre	Accroissement	
1959-1960	3 141	-	35
1960-1961	3 452	+311	48
1961-1962	3 886	+434	66
1962-1963	4 284	+398	95
1963-1964	4 835	+551	57

(Présidence de la République, 1964, op. cit., p. 102)

[13] Voir aussi Présidence de la République (1964), Rapport sur l'activité du gouvernement du 1er juillet 1963 au 30 juin 1964, 2è édition, Imprimerie nationale, Tananarive, p. 100.

[14] Souligné par nous. Il s'agit de cadres de l'éducation.

La « *tendance administrative centralisatrice* » (Cadoux, C., op. cit., p. 81 ; I.B. Kake, 1990 :61) n'est pas seulement tangible au niveau des rouages administratifs et des décisions politiques mais aussi au niveau même de l'implantation ou de l'ouverture des écoles publiques. A titre d'exemple, citons le cas de l'enseignement secondaire général ou des lycées[15] :

Tableau N° 3 :

Provinces	Etablissements				
	1963-1964	1964-1965	1965-1966	1966-1967	1967-1968
Diégo-Suarez	1	1	1	1	1
Fianarantsoa	1	1	2 (1)	2	2
Tamatave	1	1	1	1	1
Majunga	1	1	1	2 (2)	2
Tuléar	1	2 (3)	2	2	2
Tananarive	4	4	4	4	4
Total	9	10	11	12	12

(1) Le Collège d'Enseignement Général de Manakara est transformé en lycée

(2) Le Collège d'Enseignement Général de Mandritsara est transformé en lycée

(3) Le Collège d'Enseignement Général de Morondava est transformé en lycée

(Présidence de la République, 1968 : 221)

I.2.3 Jubilation et malaise après la proclamation de l'indépendance

Les négociations entre la France et Madagascar au début de 1960 aboutissent à divers accords de coopération qui impliquent les transferts de compétence de la République française à la République malgache (Ralaimihoatra, E., op. cit., p. 299). Une grande polémique s'engage à propos de l'octroi de l'indépendance de Madagascar (26 juin 1960).

Certes les Malgaches ont hissé partout le drapeau national, se sont réconciliés, ont afflué vers les festivités joyeuses telles que les chansons traditionnelles, la revue des troupes, l'animation de quartier... Tsiranana est le père de l'indépendance. Dans la capitale, on fredonnait sans relâche « *Azonay, tsy amelanay* » (nous avons obtenu [l'indépendance], nous ne la lâchons plus) (Rabéarimanana, L., 1990, op. cit., p. 588). Visiblement, la liesse populaire du présent était indéniable. Mais beaucoup de Malgaches aussi ruminaient sur ce que demain sera fait ; on n'était pas dans son assiette. Les avis étaient partagés. Certains voulaient mettre fin à la gallicisation de Madagascar en optant pour une revalorisation de la malgachéité. Ce qui explique le changement de nom de rue, la rédaction du journal officiel en malgache officiel, l'attribution progressive de prénoms malgaches aux nouveau-nés... Le vœu le plus ultime de cette tendance était de juguler

[15] Présidence de la République (1968), Rapport sur l'activité du Gouvernement du 1er juillet 1967 au 30 juin 1968, 2è édition, Imprimerie nationale, Tananarive, p. 221.

« toute trace des autorités coloniales, signe de l'assujettissement des Malgaches » (Rabéarimanana, L., op. cit., p. 585).

D'autres ne cachaient pas leurs inquiétudes, leur manque de confiance vis-à-vis de l'establishment car

« Les admisy [administrateurs], les sefo [chefs] et leurs chiens fidèles continuent à remplir les bureaux... Il n'y aura une véritable indépendance que lorsque plus aucun Vazaha [Français en occurrence] ne sera à un poste de commandement ».

(*Maresaka*, n° 1951 du 30 juillet 1960 cité par Rabéarimanana, L., op. cit., p. 585-586)

La remarque succincte et éclairante de Gion Pieder Cabalzar (1988)[16] ne contredit pas l'analyse susmentionnée à propos de l'administration post-coloniale :

« La politique du Président Tsiranana, appelée néo-colonialiste, n'avait pas apporté aux Malgaches de changements importants par rapport aux temps coloniaux : 80 % de l'appareil de production était toujours aux mains des étrangers, principalement des Français et les décisions politiques étaient par conséquent aussi largement déterminées de l'extérieur ».

I. LES INDICATEURS DE LA QUALITE DE L'EDUCATION PENDANT LES PREMIERES ANNEES DE L'INDEPENDANCE

II.1 Textes officiels et orientations du système éducatif

Les réalisations de la colonisation au niveau de l'administration, des infrastructures et l'octroi « mitigé » de l'indépendance ont influé sur le système éducatif des années 1960 à Madagascar. Est-il besoin de rappeler que l'éducation formelle est un maillon essentiel dans le processus de socialisation des enfants (Mialaret, G., 1967 :129) et fait partie de l'un des secteurs vitaux de développement d'une population donnée (Musari, A-R., 1974 :459). Mais les pratiques éducatives sont dictées par les orientations de la politique éducative et linguistique.

L'ordonnance numéro 60-049 du 20 juin 1960 fixe les principes généraux de l'enseignement et de la formation professionnelle et la création de diverses catégories d'établissements d'enseignement, services et organismes relevant du Ministère de l'Education nationale[17]. Le titre I se rapporte à l'enseignement du premier degré qui a pour objectif de former l'enfant au triple point de vue moral, intellectuel et physique. Cet enseignement apprend à la masse des élèves les notions indispensables à la vie courante et à l'exercice de la profession. Il initie aussi les élèves bien doués à poursuivre des études après leur sortie de l'école du premier degré. Plusieurs catégories d'établissements dispensent ce type d'enseignement :

---

[16] Gion Pièder Cabalzar (1988) in *Madagascar la Grande Ile*, cahier accompagnant le film « Un adieu à Madagascar », DDA et DFAE, Berne.

[17] Journal Officiel de la République malgache, JORM, 1960 : 1107.

- dans les centres d'éducation de base, on donne principalement en langue malgache les rudiments de l'instruction : morale, lecture, calcul, hygiène et connaissance usuelles ;

- dans les écoles primaires élémentaires (EPP), on prépare les élèves au certificat d'études primaires et à l'examen d'entrée en classe de sixième. Même si l'enseignement y est bilingue, l'examen comporte une option malgache et une option française ;

- dans les cours complémentaires, on dispense l'enseignement moderne court tout en permettant aux élèves bien doués[18] d'accéder au second cycle de l'enseignement secondaire. A la fin de ces cours, les études sont sanctionnées par le brevet élémentaire et le brevet d'enseignement du premier cycle[19] ou BEPC ;

- dans les établissements de formation des instituteurs, la formation comprend deux niveaux : dans les collèges normaux, les études analogues à celles des cours complémentaires durent quatre années et sont complétées par une année de formation pédagogique, à l'issue de laquelle on obtient le certificat d'aptitude à l'enseignement (CAE) ; dans les écoles normales qui accueillent les élèves-maîtres au niveau de la classe de seconde, ceux-ci préparent le baccalauréat (option sciences expérimentales). Ces écoles accordent, en une année aux élèves-maîtres bacheliers, une formation professionnelle sanctionnée par le certificat de fin d'études normales et le certificat d'aptitude pédagogique (CAP).

Il y a en outre un centre d'éducation physique et sportive qui forme les moniteurs d'éducation physique et sportive et les dirigeants des mouvements de jeunesse et des colonies des vacances. Par ailleurs, les écoles naturelles et classes enfantines recevant les enfants avant l'âge de six ans ne pourront être ouvertes dans une localité déterminée que lorsque les besoins de la scolarité primaire normale seront satisfaits dans cette localité. C'est l'une des raisons qui explique le déséquilibre inter-régional et l'option centralisatrice des décideurs.

Dispensé dans les collèges normaux et classiques et les lycées, l'enseignement secondaire, en faisant référence au titre II de l'ordonnance ci-dessus, comporte deux cycles (de la sixième à la troisième - de la seconde aux terminales), assure la promotion culturelle et humaine et vise à l'épanouissement de la personnalité. La sanction des études du second degré est le baccalauréat.

L'ordonnance numéro 62-056 du 20 septembre 1962 modifie l'ordonnance numéro 60-049 du 20 juin 1960. La réforme répondait à plusieurs objectifs :

- faire de l'éducation un moyen d'intégration de l'individu dans sa civilisation ;

- ne pas éloigner l'élève de son milieu ;

- porter le taux de scolarisation de 50 % à 75 % en dix ans en tenant compte de certains impératifs financiers ;

- assurer une décentralisation du financement de l'enseignement

---

[18] La redondance de l'adjectif « doué » atteste la rigueur de la sélection et par conséquent l'élitisme.
[19] Ex CESD ou Certificat d'Etudes du Second Degré de l'époque coloniale.

Structurellement, l'enseignement du premier degré allait comporter deux cycles, un de quatre ans et un de deux ans. Une formation homogène devait permettre pour certains le passage dans le second cycle. Cette division en deux cycles devait éviter un analphabétisme pour les élèves qui sont éliminés après le premier cycle ; elle permettait d'assurer à l'ensemble des jeunes une formation de base. Le plan de scolarisation prévoyait l'implantation d'un nombre d'écoles du second cycle correspondant au progrès de la fréquentation scolaire dans les écoles du premier cycle.

Quels seront les impacts de ce contexte socio-éducatif assez favorable, au premier abord, pour l'enseignement et l'apprentissage et de ces décisions ministérielles au niveau national ? Mais avant de parler des indicateurs de qualité de l'éducation pendant les premières années de l'indépendance de Madagascar, il nous paraît indispensable de clarifier un peu les débats théoriques, souvent houleux et divergents, concernant la qualité de l'éducation.

II.2 Les débats théoriques autour de la qualité de l'éducation

II.2.1 L'approche globale et intra-éducative.

De Landsheere, G. (1986 :332-334)[20] commente l'analyse faite par Campbell sur la connaissance qualitative. Pour Campbell,

« ...Dès le départ, il (Campbell) continue à poser quantitatif comme synonyme de scientifique, tandis que, parmi les synonymes qu'il propose pour qualitatif on relève : historico-philosophique (humaniste), phénoménologique, clinique, étude de cas, travail sur le terrain, observation participante, évaluation des processus et bon sens. L'objectif qu'il poursuit est clair : arriver à une perspective, conforme aux fondements même de la philosophie contemporaine de la science... la connaissance quantitative dépend de la connaissance qualitative... »

Le point de vue de Ndoye, M. (1997 :9)[21], lorsqu'il aborde la question de la qualité de l'éducation, n'est pas loin de celui de Campbell :

« La question de la qualité de l'éducation ne peut être approchée que de manière globale. Tous les acteurs doivent être renforcés dans leurs rôles : gouvernements, enseignants, parents, directeurs d'établissements. Il faut renforcer les gouvernements au niveau de la formulation de politiques, de la planification du développement de l'éducation, de la gestion et le pilotage du système, de la recherche, etc. Il faut renforcer les enseignants dans leur capacité pédagogique, les parents dans leur capacité de suivi des enfants, les directeurs d'établissements dans leur capacité de leadership au niveau des écoles ».

Contrairement à ces approches de nature globale sur la qualité de l'éducation qui mobilisent les protagonistes de l'institution éducative, il y a des approches, plus récentes, qui privilégient à la fois des variables scolaires et extra-scolaires.

---

[20] Gilbert de Landsheere (1986), *La recherche en éducation* - P.U.F., Pédagogie d'aujourd'hui, Paris.

[21] Lettre d'information de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA), Volume 9, Numéro 4, Octobre décembre 1997.

II.2.2 L'approche multivariée[22]

Selon Ash Hartwell (1997 :9)[23]

« La qualité n'est pas une réalité objective. Elle découle d'un consensus social et politique négocié... Avec le South Africa National Qualifications Framework, qui est maintenant une réalité politique et législative en Afrique du Sud, se déroule une histoire fascinante. Ce cadre découle d'une négociation portant sur ce que l'on pourrait appeler "l'éducation axée sur les résultats". Cette notion signifie qu'il faut définir le système non pas en termes d'intrants ou de procédés, mais plutôt en termes de résultats. Ces résultats sont les compétences que la société juge essentielles pour le présent et l'avenir du pays ».

Dans cette même perspective, on peut citer le cas du Monitoring Learning Achievement (MLA) qui ne met pas trop en relief les contenus d'enseignement au détriment du développement des connaissances et des compétences intellectuelles et pratiques des apprenants. Cette option permettra de rendre leurs acquis scolaires utiles non seulement dans la poursuite de leurs études mais aussi dans leur insertion sociale (FORUM CONSULTATIF INTERNATIONAL SUR L'EDUCATION POUR TOUS, 2000 :26)[24]. Mené conjointement par l'Unesco et l'Unicef, le suivi permanent des acquis scolaires a concerné 40 pays d'Afrique[25], d'Asie, du monde arabe, d'Europe et de la région Amérique latine/Caraïbes. Les instruments de test comportent les distributions suivantes :

- sur les 33 items[26] que comprend le test de la vie courante, 13 concernent la santé et la nutrition, 15 la vie quotidienne et 5 l'environnement ;
- sur 40 items que comporte le test en langue malagasy[27], 15 concernent la compréhension de l'écrit, 13 la structure et le mécanisme de la langue, grammaire et conjugaison, et 12 le vocabulaire ;
- sur les 28 items que comprend le test de français, 4 portent sur la compréhension d'un texte écrit, 2 sur des questions relevant des situations personnelles, 17 sur la grammaire et 5 sur la conjugaison ;
- sur les 46 items que comprend le test de calcul, 20 portent sur la connaissance des nombres et de l'opération, 8 sur la géométrie, 12 sur les mesures et 6 sur la résolution de problèmes.

À ces 4 tests s'ajoutent des questionnaires s'adressant respectivement à l'élève, à l'enseignant, au directeur de l'école et aux parents d'élèves.

---

[22] Gilbert de Landsheere (1973), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, P.U.F., Paris, p. 11.

[23] Lettre d'information de l'ADEA, Déc. 1997, op. cit., p. 9

[24] Forum consultatif international sur l'éducation pour tous (2000), Situation et tendances 2000 - L'évaluation des acquis - Education pour tous, 26-28 avril 2000, Dakar. Unesco, Paris.

[25] Madagascar a également participé à ce projet. Voir Rapport sur l'évaluation des acquis scolaires en quatrième année du primaire à Madagascar (mai 1999), projet conjoint MINESEB-UNESCO-UNICEF.

[26] Un item correspond à une unité d'investigation d'un test qui peut prendre la forme d'une question, d'une épreuve de répétition, de construction, etc. et qui correspond généralement à l'apport d'un point dans la note finale.

[27] C'est la seule différence dans le cas de Madagascar qui vient du fait qu'en matière de langue et ce par respect du bilinguisme préconisé par le programme officiel, il a été convenu de tester les élèves aussi bien dans leurs compétences linguistiques en malagasy qu'en français.

II.2.3 L'approche répondant aux besoins locaux

Au-delà de l'aspect durkhémien[28] de cette approche, elle préconise une démarche fondée sur l'analyse des besoins locaux, de la demande sociale en matière d'éducation. En d'autres termes, de l'ancrage fortement social du contenu d'un enseignement dépendra la qualité de l'éducation. Le propos de Djibril Debourou (1997 :9)[29] illustre bien cette tendance :

« Les communautés doivent être associées à la gestion globale de l'éducation. Elles sont en mesure de déterminer ce qu'est la qualité de l'éducation. Il n'appartient pas aux structures "macro", autrement dit à l'Etat ou au ministère de l'éducation nationale de définir ce qu'est la qualité de l'éducation. Par contre, les communautés savent ce qui est nécessaire, ce qui leur convient, ce qui répond à leurs attentes ».

Le point commun entre ces diverses approches, qui empruntent des éléments souvent disparates et disjoints et dont nous ne sommes pas sûr d'avoir tout inventorié/analysé, est qu'elles sont en quelque sorte l'émanation d'une gestion participative de l'éducation. Les aspects de la qualité de l'éducation peuvent être en outre appréhendés à partir

« ...des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment ce qui concerne... les besoins d'apprentissage de base... et les compétences indispensables dans la vie courante ».

(Extrait du texte adopté au FORUM CONSULTATIF INTERNATIONAL SUR L'EDUCATION POUR TOUS, 2000, op. cit.).

En ce qui concerne notre étude, nous tenterons de déterminer la qualité de l'éducation durant les premières années de l'indépendance en nous appuyant sur :

- les objectifs et les attentes du gouvernement (voir II.1) ;
- la complémentarité entre les aspects quantitatifs et les aspects qualitatifs (voir Campbell) ;
- les résultats de l'apprentissage (voir Hartwell et Unesco 2000), notamment les données chiffrées disponibles au ministère de l'éducation (avec ses services rattachés) tels que le taux de réussite aux examens officiels, le taux de scolarisation ;
- le profil des enseignants (voir Ndoye et une des composantes du MLA) ;
- et enfin le contexte d'apprentissage (idem).

II.3 Indicateurs de l'efficacité interne

Le concept d'efficacité interne, de qualité est au cœur de l'éducation. Ce concept va nous permettre d'établir les liens entre la performance interne du système et l'ensemble des facteurs nécessaires à son fonctionnement (Diagne, A. et Daffe, D., 1999 :104).

---

[28] Pour Durkheim, l'école est une préparation à la socialisation de l'enfant. Toutefois, il faut noter la ressemblance partielle de cette approche avec celle de Hartwell, A. susmentionnée.

[29] Lettre d'information de l'ADEA, déc. 1997, op. cit., p. 9.

II.3.1 Augmentation du taux de réussite[30] aux examens officiels

Tableau N° 4 :

	1959-1960	1960-1961	1961-1962	1962-1963	1963-1964	1964-1965
CEPE	7930*		10198* - 39 %	11128* - 38 %	35,9 %	56,5 %
Entrée en 6°					24,9 %	25,6 %
BEPC	2071*	2739*	3161* - 48 %	3510* - 44 %	32 %	38,9 %
Baccalauréat		651*	711* - 31 %	701* - 26 %		
1re partie	464*					
2e partie	330*	457*	406* - 45 %	394* - 36 %	39,6 %	44,3 %

Légende : * nombre des candidats admis.

L'augmentation du nombre de candidats admis aux divers examens officiels est spectaculaire. Au CEPE, le nombre est passé de 7930 en 1960 à 11 128 en 1963 – au BEPC, le nombre est passé de 2071 en 1960 à 3510 en 1963 – de même, au baccalauréat 2e partie, le nombre est passé de 330 en 1960 à 394 en 1963.

II.3.2 Augmentation des effectifs scolaires et du taux de scolarisation

Tableau N° 5 :

Années / Niveaux	1959-1960	1960-1961	1961-1962	1962-1963	1963-1964	1964-1965
Primaire	412000	458447	502475	549770	595642	633039
Secondaire	21826	25172	31156	34952	41637	
Ecoles Normales et Collèges Normaux		1515				

(Ministère des finances et du commerce – Institut National de la statistique et de la recherche Economique – Inventaire socio-économique, Tananarive – 1960-1965 : p. 70 – 1964-1968 : p. 73)

Si le ministère de l'éducation nationale s'est assigné comme objectif *« d'intensifier et d'équilibrer dans les diverses provinces aussi bien la scolarisation primaire que l'accès aux écoles du second degré… »* (Présidence de la République, 1964, op. cit., p. 99), les chiffres ci-dessus semblent indiquer cette tendance à la hausse ; il y a à chaque rentrée scolaire une augmentation d'environ 40000 élèves pour l'enseignement

[30] Les taux de réussite sont extraits des documents ci-après :
- Commissariat général au plan (1962, op. cit., pp. 44-45).
- Ministère des finances et du commerce - Institut national de la statistique et de la recherche économique - Inventaire socio-économique de Madagascar, 1re partie, 1960-1965, p. 81.
- Ministère des finances et du commerce - Institut National de la statistique et de la recherche économique - Inventaire socio-économique de Madagascar, 1964-1968.

primaire de 1959 à 1964. Analysé pareillement avec cet axe de temps, l'enseignement secondaire accueille en moyenne 4 900 élèves à chaque rentrée scolaire. Toutefois, le déséquilibre inter-régional se fait encore sentir. En guise d'illustration, prenons l'exemple du taux de scolarisation primaire dans chaque province au cours de l'année scolaire 1959-1960

Tableau N° 6 :

Antananarivo	Fianarantsoa	Tamatave	Diégo-Suarez	Majunga	Tuléar
63,4 %	42,8 %	39,5 %	35,6 %	26,8 %	18,9 %

(Commissariat général au plan, 1962, op. cit., pp. 42-44)

Le déséquilibre entre les districts à l'intérieur d'une même province est également révélateur des inégalités de scolarisation. Au cours de la même année scolaire (idem), à Tananarive-ville, le taux de scolarisation est de 95,3 %, à Antanifotsy ledit taux est de 18,6 % ; comparés dans cette même optique, à Ambatondrazaka, district riche en produits lacustres, agricoles... le taux de scolarisation est de 69,9 % alors qu'Anosibe an'ala, district enclavé, il est de 21,6 %.

II.3.3 Le personnel enseignant

Etant donné que l'école à tous ses degrés est *« la base du développement »* (Présidence de la République, 1964, op. cit., p. 99) et que la tâche du ministère de l'éducation nationale, en vue d'une *« éducation de masse »* (idem) est :

« ...dans tous les ordres d'enseignement, d'intensifier la formation des personnels enseignants pour répondre au double souci :

- *d'un recrutement plus intensif de maîtres qualifiés nécessité par les besoins accrus*[31] *;*
- *d'une malgachisation*[32] *aussi rapide que possible des enseignants et des cadres administratifs »* (idem).

En dépit de l'augmentation sensible des enseignants formés sur place et à l'IHEOM (voir I.2.1), l'augmentation des assistants techniques français était aussi notable. Au cours de l'année scolaire 1959-1960 par exemple, on avait 48 professeurs de lycée d'origine malgache contre 228 assistants techniques français. Ces chiffres n'ont cessé d'augmenter car, au cours de l'année scolaire 1963-1964, on avait 57 professeurs de nationalité malgache et 317 assistants techniques français. Il faut noter que 84 % de ces assistants étaient en service dans les établissements du second degré et ce sont les lycées qui emploient la plus grande proportion d'assistants techniques ; au cours de cette même année scolaire, les 975 assistants étaient répartis de la façon suivante : 54 % dans le second degré général, 17 % dans le second degré technique, 17 % dans la formation des maîtres, 13 % dans le premier degré, 3,9 % dans l'administration centrale et provinciale et 2,7 % dans divers secteurs (Présidence de la République, 1964, op. cit., p. 100).

---

[31] Voir scolarisation croissante : II.3.2.

[32] Voir la responsabilisation progressive des cadres locaux : I.2.2.

La qualité de la formation des maîtres[33] et des enseignants ainsi que l'appui administratif et pédagogique de la France ont largement contribué à l'efficience du système éducatif malgache durant les premières années de l'indépendance.

Néanmoins, le nombre d'élèves par maître est dans toute l'île très élevé ; au cours de l'année scolaire 1959-1960, il est en moyenne de 59 dans l'enseignement privé et de 84 dans l'enseignement public (moyenne générale 72 élèves par maître). De nombreux districts ne comptent qu'un seul maître pour une centaine d'élèves, surtout en milieu rural ; citons quelques exemples : dans le premier degré public, il est de 108 à Vangaindrano, 115 à Vavatenina, 126 à Mampikony, 98 à Sambava, 86 à Betioky, etc. (Commissariat général au plan, 1962, op. cit., pp. 42-44).

Ce ratio élève/maître est certes élevé mais la demande sociale en matière d'éducation est considérable. Le développement de l'école devient en soi une priorité. Les transmetteurs du savoir s'attelaient à leur tâches éducatives, ils avaient des salaires motivants (voir I.1.3). Par ailleurs, dans la conception traditionnelle de la scolarisation, les garçons subissent en principe des *« sollicitations parentales plus pressantes que leurs sœurs »* (Clignet, R. et Ernst, B., 1995, op. cit., p. 63). Depuis quelques décennies, cette représentation sexiste de la scolarisation s'est modifiée ; à preuve, selon une enquête menée au lendemain de l'indépendance *« la scolarisation des filles est élevée puisque ces dernières représentent 44 % des effectifs scolarisés ; ce taux est supérieur aux taux constatés dans les pays d'Afrique d'expression française (Sénégal : 30 % - Côte-d'Ivoire : 21 %) »* (Commissariat général au plan, 1962, op. cit., p. 41 et 44). En réalité, les parents malgaches *« traitent de plus en plus souvent la scolarité comme le seul bien qu'ils peuvent laisser en héritage – Tsy manana lova ho apetraka, ho anareo izahay ; ny fianarana no hany azonay omena anareo »* (Clignet, R. et Ernst, B., 1995, op. cit. p. 63 citant Andrianaivo, 1985 :288). L'investissement dans la scolarité, les rapports positifs à l'école incitent également les parents à encourager leurs progénitures à persévérer dans les études car la tradition veut que les enfants surpassent les parents au niveau socio-économique ; il est dit à ce sujet : *« Izay adala no toa an-drainy »*, est insensé celui qui ne veut pas surpasser son père. Qu'avons-nous ici sinon la crainte de la stagnation ou du déclassement socio-économique[34] ?

II.3.4 Les facteurs contextuels

Dans cet effort de développement de l'éducation, l'Etat malagasy a alloué au ministère de l'éducation nationale 49 millions dont 31 millions pour la formation des maîtres de premier cycle et 18 millions pour subventions de fondation et de fonctionnement aux communes. Cette augmentation du crédit a permis de former environ 4 fois plus de maîtres, et en conséquence d'ouvrir 4 fois de plus de classes primaires nouvelles, un tel choix n'était pas possible avec la gestion/conception traditionnelle du budget et de l'enseignement primaire. (Présidence de la République, 1964, op. cit., p. 100). Le tableau suivant illustre l'évolution des crédits au ministère de l'éducation nationale (idem).

---

[33] La formation des maîtres s'effectuait dans les collèges normaux, les écoles normales.

[34] Voir ces thèmes dans : Cacouault, M. et Oeuvrard, F., 1995, *Sociologie de l'éducation*, Ed. de la découverte, Paris, pp. 56-66.

Tableau N° 7 :

Direction des Services Académiques		
Années	**Personnel**	**Fonctionnement**
1960	378 105 000 fmg	223 912 000 fmg
1961	524 184 000	195 918 000
1962	470 813 000	388 956 000
1963	637 056 000	349 644 000
1964	649 652 000	499 713 000

L'application rigoureuse de la discipline en milieu scolaire et du principe *« un manuel scolaire par élève, par matière »*, l'administration systématique de deux pilules antipaludéennes par semaine et l'existence d'une infirmerie opérationnelle dans chaque établissement, le nettoyage et l'entretien des locaux et la propreté des salles d'études, des toilettes, de la cour, l'existence des bibliothèques municipales et l'initiation à l'instruction civique... ont contribué énormément à la bonne marche des affaires éducatives. Bref, l'environnement socioculturel était stimulant.

II.4 Indicateurs de l'efficacité externe

Que tirer de ces quelques chiffres bruts ?

Ayant constaté l'essor de l'enseignement primaire, le ministère de l'Education nationale souligne dans son rapport destiné à la Présidence de la République malgache (ibidem, p. 103) que :

« ...Le trait dominant en est l'élan donné aux écoles du premier cycle et à la formation de ses maîtres. Celle-ci, en continuel progrès, fait des instituteurs de premier cycle de véritables agents de développement au niveau des masses rurales.

L'enseignement primaire, grâce à eux, répond mieux à sa mission d'éducation des masses tant en qualité qu'en nombre... ».

La reconnaissance internationale, et notamment anglo-saxonne et française, des diplômes nationaux atteste la qualité de l'éducation. Voilà pourquoi, les fonctionnaires d'exécution malgaches et les étudiants en médecine pouvaient poursuivre leurs études en France à l'issue de leur formation à l'Ecole Le Myre de Villers (Cadoux, C.,1969, op. cit., p. 41). La promulgation du décret numéro 61-412 du 27 juillet 1961 relatif à l'homologation des diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur étranger va dans le même sens. De surcroît, la carrière professorale était auréolée de prestige.

La circulaire interministérielle numéro 1.100–EN du 12 novembre 1963 prévoit par ailleurs un remplacement progressif des maîtres de cadre « C » par des maîtres du premier cycle dans les premiers cycles de toutes les écoles. Cela témoigne d'une volonté de professionnaliser davantage le métier d'enseignant. Cette même circulaire décide aussi pour l'avenir d'encadrer les instituteurs par des conseillers pédagogiques

à raison de 1 par groupe de 20. Soulignons en passant que le ministère de l'Education nationale disposait de 16 inspecteurs de l'enseignement primaire[35] en 1964.

Ces quelques exemples n'infirment pas le concept d'efficacité externe qui est utilisé pour établir les liens entre la formation dispensée par le système et le marché du travail, la capacité du système à préparer les étudiants à leur rôle futur dans la société (Diagne, A et Daffe, D., 1999, op. cit., p. 104).

III - LES INDICATEURS DE LA DEGRADATION PROGRESSIVE DE L'EDUCATION VERS LA DEUXIEME MOITIE DE LA PREMIERE DECENNIE DE L'INDEPENDANCE

III.1 Les débats théoriques autour de la dégradation de la qualité de l'éducation.

Même si nous adoptons une échelle duelle (de Landsheere, G., 1973, op. cit p. 84) « *qualité de l'éducation - dégradation de l'éducation* », nous sommes à nouveau confronté à une multiplicité d'approches sur les indicateurs de déficience d'un système éducatif. Nous n'en retiendrons que deux.

Selon Prakasha, V., Guruge, A.W.P et Tay, A.K.B[36], les causes exactes et constantes du déclin des niveaux éducatifs pourraient varier selon le contexte et sembleraient liées

« • *aux insuffisances des programmes scolaires occasionnées par l'utilisation de manuels et de matériels pédagogiques inadaptés ; méthodes pédagogiques insuffisantes et techniques d'évaluation inadéquates, etc.*

• *au nombre insuffisant de professeurs ;*

• *à l'insuffisance des locaux, du mobilier et du matériel ;*

• *à la gestion et à l'encadrement inefficaces ;*

• *à l'insuffisance des crédits pour la recherche et le développement » ;*

Pour Kemmerer, F. (1994 :90-93)[37], le jeu complet d'indicateurs des insuffisances du système éducatif comporte quatre grands axes d'analyse :

• les ressources comportent 25 items ;

• le processus (pédagogique) renferme 29 items ;

• les résultats (scolaires) assemblent 8 items ;

• et les produits englobent 20 items. Au total, nous avons 82 items.

Dans le premier cas comme dans l'autre, les thèmes récurrents sont le manque, la baisse, la détérioration et le rôle des facteurs contextuels.

Nous mobiliserons dans notre analyse deux types de variable :

---

[35] Ministère des finances et du commerce - Institut National de la statistique et de la recherche économique - *Inventaire socio-économique 1964-1968*, Antananarivo, p. 70. Aussi, faudrait-il ajouter que les conseillers et les inspecteurs ont pour mission de superviser et d'optimaliser les pratiques administratives et surtout pédagogiques. Voir à ce sujet la note circulaire numéro 16.509 EN/SA.G du 4 novembre 1964 à titre d'exemple.

[36] Veda Prakasha, A.W.P. Guruge et A.K.B. Tay, *Amélioration de la qualité de l'éducation de base : défis et réponses* - Digest 19 - Programme de coopération Unesco-UNICEF, Paris, p. 2.

[37] Kemmerer, F. (1994), L'analyse sectorielle de l'éducation et ses utilisations, Unesco, I.I.P.E, Paris, pp. 90-93.

- les variables concomitantes c'est-à-dire des variables qui varient dans le même sens qu'une autre, sans qu'une relation causale existe nécessairement entre elles (De Landsheere, G., ibidem, p. 294) et
- les variables historiques qui sont classées selon des catégories temporelles ou dont la valeur varie avec le temps (De Landsheere, G., ibidem, p. 295 cite ici un concept qu'il emprunte à Good).

Ainsi, nous nous bornerons à l'étude des indications de dégradation du système éducatif, à la baisse des résultats aux examens officiels, à l'augmentation du taux de redoublement[38] et à l'insuffisance du personnel enseignant.

III.2 Les indicateurs de déficience du système éducatif

III.2.1 Les résultats aux examens officiels

Tableau N°8 :

	CEPE	Entrée en 6e	BEPC	BAC. 2e partie
1966	41,9 %	23,17 %	36,5 %	39,9 %
1967	52,4 %	22 %	43,2 %	37,3 %
1968			36,1 %	27,2 %

Le tableau ci-dessus[39] nous révèle la diminution du taux de réussite aux examens officiels si nous le comparons avec le tableau 4. Ainsi, les résultats à ces divers examens durant les premières années de l'indépendance sont calculés de la manière suivante : le pourcentage obtenu découle de la division par quatre (années scolaires : 1961 à 1965) de l'ensemble des pourcentages de chaque année scolaire sauf le pourcentage à l'entrée en sixième, qui faute de documents, ne prend en considération que deux années scolaires (1963-1954 et 1954-1965). Les résultats aux examens susmentionnés durant la deuxième moitié de la première décennie sont calculés selon le même principe mais sur un axe de deux années scolaires seulement (1965-1966 et 1966-1967). Il ressort de cette étude comparative au niveau national les pourcentages suivants :

Tableau N° 9 :

	1961-1962 à 1964-1965	1963-1964 à 1964-1966	1965-1966 à 1966-1967
CEPE	42,35		47,15
Entrée en 6e		25,25	22,55
BEPC	40,72		39,85
BAC. 2e partie	41,22		38,6

[38] Les taux de redoublement ne figurent pas dans les annuaires statistiques des premières années de l'indépendance qui sont publiés par le ministère de l'éducation nationale.

[39] Ministère des Finances et du Commerce - Institut National de la Statistique et de la Recherche Economique - Inventaire socio-économique 1964-1968, op. cit., pp. 74 et 76.

III.2.2 Le taux de redoublement[40]

TableauN°10 :

	1965-1966		1969-1970	
	CP1	CE2	CP1	CE2
Atananarivo	24,62 %	17,38 %	44,53 %	32,89 %
Fianarantsoa	36,49 %	32,11 %	44,43 %	29,73 %
Tamatave	40,12 %	33,16 %	44,74 %	31,78 %
Majunga	36,21 %	25,50 %	45,51 %	24,28 %
Tuléar	19,35 %	23,21 %	40,56 %	24,11 %
Diégo-Suarez	42,88 %	29,08 %	47,12 %	30,71 %
Total	27,27 %	26,74 %	44,48 %	28,91 %

Légendes :
- CP1 : Cours Préparatoire 1re année (1 an après le pré-scolaire)
- CE2 : Cours Elémentaire 2è année (4 an après le pré-scolaire)

Tout d'abord, il faut dire que ce tableau comparatif sur le redoublement dans l'enseignement primaire public au niveau provincial/national aurait été intéressant si l'on avait pu intégrer aussi les données statistiques des premières années de la première décennie de l'indépendance. Néanmoins, la lecture du tableau 10 nous apprend l'évolution pyramidale des élèves qui sont éliminés tout au long du cursus (cohortes générales), des taux de redoublement élevés (tant au niveau provincial qu'au niveau national). La chute des résultats aux examens officiels (tableau 9) en est la conséquence logique.

III.2.3 Le personnel enseignant

Il est vrai que l'Etat a fourmi des efforts louables pour le recrutement des enseignants. A titre d'exemple, citons le cas des maîtres des écoles primaires publiques ; leur nombre a presque doublé en sept ans : les 3 141 au cours de l'année scolaire 1959-1960 (cf. tableau 2) sont devenus 6 063 au cours de l'année scolaire 1966-1967 (Présidence de la République, 1967 :210)[41]. Mais le taux de scolarisation pendant ces deux périodes est passé de 40,9 % (Commissariat général au plan, 1962, op. cit., p. 44) à 50,1 % dans le même niveau d'enseignement. De même, l'ouverture des écoles a augmenté de façon significative[42]. Ce qui fait que le ratio élève/maître n'a pas vraiment changé (voir Présidence de la République, 1967, op. cit.). Dans l'enseignement secondaire, et plus particulièrement dans les lycées classiques et modernes, on avait encore une forte proportion d'assistants techniques français : 75 professeurs nationaux contre 259 assistants français en octobre 1966 (Présidence de la République, 1967, op. cit, p. 220)

---

[40] Les données statistiques sont extraites des documents ci-après :
- Ministère des affaires culturelles, Direction des services académiques, Bureau de la statistique, L'enseignement primaire et secondaire, situation de janvier 1966, Antananarivo, mai 1968.
- Ministère des affaires culturelles, Direction Générale des services académiques, Bureau de la statistique, Année scolaire 1969-1970.

[41] Présidence de la république (1967), Rapport sur l'activité du gouvernement du 1er juillet 1966 au 30 juin 1967, Imprimerie Nationale, Tananarive, p. 210.

[42] 1530 au cours de l'année scolaire 1959-1960 (Présidence de la République, 1964, op. cit., p. 102) et 2934 au cours de l'année scolaire 1966-1967 (Présidence de la République, 1967, op. cit.).

III.3 Les retombées pédagogiques des réformes éducatives et linguistiques

En fait, toutes ces données statistiques vont crescendo ; Elles résultent de l'explosion scolaire et constituent une preuve irréfutable de la priorité accordée par l'Etat au domaine éducatif. Il s'avère alors difficile de gérer les effets immédiats de cette croissance (voir tableau 2 et 5) ; Par opposition aux données statistiques sus indiqués, certains indicateurs internes du système allaient *decrescendo.*

Le ministre de l'éducation nationale de l'époque[43] exprimait publiquement son désarroi face à un enseignement souvent trop formel (méthode expositive...) souvent en porte-à-faux sur la vie et l'esprit de l'enfant et par ailleurs donné en langue non maternelle, en français. Dans un discours qui fait date dans l'histoire de l'éducation à Madagascar, le Ministre a mis en relief cette inadaptation lorsqu'il a affirmé que l'enseignement primaire était

« Un enseignement trop spéculatif : on dispense une instruction théorique qui éloigne encore le jeune malgache des réalités de son pays... Il (enseignement) néglige trop les rapports entre l'individu et sa civilisation... Enfin cet enseignement est resté trop étranger aux problèmes de développement, négligeant ainsi de montrer aux jeunes malgaches le vrai visage de leur pays, et par voie de conséquence ne les incite pas à faire des efforts en vue du progrès économique et social de l'île »[44].

Pour s'en convaincre, il suffit d'analyser par exemple le programme d'histoire des cours moyens, prévu par le programmes de 1955 (largement inspirés de l'arrêté du 12 novembre 1951 et publié au bulletin numéro 8 du mois d'août 1952), qui comporte 60 titres de leçons ; il n'y a que 12 titres consacrés à l'histoire de Madagascar soit 20 % de l'ensemble des titres. En géographie, dans les mêmes cours, sur 60 titres, il y en avait 19 consacrés à l'étude de la grande île, soit 33 %. Et même dans le cas où des titres se référaient aux réalités locales, on faisait souvent face à la pénurie d'un équipement pédagogique adéquat, notamment en manuels et en matériels appropriés (idem).

Hormis cet accroissement difficilement maîtrisable de la population scolaire et du nombre d'écoles, de ce contenu d'enseignement à prépondérance française (métropolitaine), le choix des langues d'enseignement nous paraît l'une des causes majeures de la détérioration de la qualité de l'éducation vers la fin de la première décennie de l'indépendance. Il faut mentionner d'abord que la gestion pédagogique et la gestion du temps d'une classe primaire de français[45] ressemblent à celles de l'époque coloniale à l'exception d'une légère diminution du volume horaire. La « méthode Malzac ou IPAM » (Institut Pédagogique Africain et Malgache) requiert l'application de la méthode directe dans laquelle le français parlé est étudié durant deux trimestres, le dernier étant

---

[43] Monsieur Laurent Botokeky.

[44] Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles (1973), Commission Technique Interministérielle chargée de procéder à l'évaluation du système éducatif, avril 1973, Antananarivo.

[45] Extrait de la circulaire en date du 31 août 1965 : 4 heures de lecture exploitée ou dirigée - 1 heure d'exercices oraux ou écrits d'expression - 1 heure d'orthographe ou de grammaire. En outre, parmi les 3 heures dédoublées : 4 demi-heures d'élocution, 1 heure consacrée à la diction, la récitation, les exercices sur le système phonétique Malzac (Initiation au français parlé) à la lecture pure et simple, à des séances collectives de rédaction. Nota : par heures dédoublées, il faut entendre celles pour lesquelles la classe est divisée en deux groupes. Ainsi, les 9 heures de français (6 + 3) doivent s'entendre : 6 heures communes à toute la classe - 3 heures de travaux dirigés spéciales au groupe A - 3 heures de travaux dirigés spéciales au groupe B, soit 9 heures pour les élèves et 12 heures pour le professeur. Alors que la circulaire en date du 30 avril 1965 n'accordait que 3h 30 en horaire court et 6h en horaire normal pour la lecture et la langue malgache en CE2.

consacré au passage à l'écrit ; cette méthode fait partie de plusieurs séries de manuels regroupés sous le nom de « méthode rénovée ».

Afin d'adapter davantage[46] l'enseignement aux réalités sociales et économiques,

« la réforme de l'enseignement primaire, basée sur l'emploi de la langue malagasy comme support de l'enseignement mise en application dès l'année scolaire 1965-1966, se poursuit... »

(Présidence de la République, 1967, Rapport sur l'activité du gouvernement du 1er juillet 1966 au 30 juin 1967, Imprimerie Nationale, Tananarive, p. 211)

La mise en application de la circulaire numéro 1038/AC/SA, 6 du 19 janvier 1967, qui a pour objet : bilinguisme et enseignement du français à l'école primaire – Mission des Assistants itinérants français allait inaugurer une ère nouvelle dans l'histoire de l'éducation à Madagascar. Ce texte[47] va influencer profondément des directives linguistiques de la période restante de la première république (5 ans).Les axes directeurs de ce texte sont les suivants :

a) selon le Ministère des Affaires Culturelles (MAC), il faut avoir un certain degré d'expertise linguistique dans sa langue maternelle avant d'étudier une langue étrangère en particulier le français avant l'âge de 5-6 ans pour les enfants ayant fait du préscolaire [cas de bilinguisme précoce : Hamers, J.F et Blanc, M. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, P.Mardaga, Ed. Bruxelles] et avant l'âge de 10-12 ans pour ceux qui sont scolarisés à 6 ans (cas de bilingualité d'enfance : idem). De plus, pour le MAC, le bilinguisme n'est pas handicapant, il est plutôt favorable à l'apprentissage bilingue (dont la paternité revient épistémologiquement à Peal et Lambert au début des années 1960) ;

b) cette autorité institutionnelle (le MAC) stipule que le français, langue de communication internationale, a un double statut : langue seconde et langue vivante supplémentaire ; celle-ci est mieux enseignée par un locuteur natif et les conceptions pédagogiques et méthodologiques lui reviennent de droit. Il est considéré comme un transmetteur valable et un bon concepteur. La langue française doit avant tout être bien articulée, prononcée dans les communications ordinaires et institutionnelles : primauté de l'oral, de l'harmonie conventionnelle. L'acquisition du français est renforcée, du côté des enseignants, par des stages obligatoires dont les formateurs sont des itinérants français. Les exercices de langue s'appuient sur le dialogue, le ré-emploi, les figurines et les tableaux de feutre. La seule et unique méthode en vigueur dans toute l'île (souci d'homogénéisation des programmes) est *Apprenons à lire* (livre de l'élève) et *Initiation au français parlé* (livre du maître) pour le CP2 et le CE1 – Je parle, je lis, j'écris (livre unique de l'élève) et le livre du maître correspondant.

34 jours après la promulgation de la circulaire ci-dessus, c'est-à-dire le 23 février 1967, une autre circulaire, portant le numéro 4092/AC.SA.6 et ayant pour objet

---

[46] Dès 1964, les pères jésuites à Madagascar avaient alerté l'opinion publique sur l'inadaptation du système éducatif post-colonial aux réalités malgaches. Voir Ratsimbazafy, I. (1998) « Torohevitra hanatsarana ny rafi-panabeazana » (Traduction : « Propositions pour améliorer le système éducatif ») in Lakroan'i Madagasikara n° 3098 du 05.12.1998, Fianarantsoa, p. 4.

[47] Voir Randriamasitiana, G.D. (2000), *Les rôles respectifs des milieux institutionnels, social et familial dans l'apprentissage du français à Madagascar depuis 1972*, Thèse pour le doctorat nouveau régime en Sciences du langage, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de La Réunion.

le « bilinguisme malgache-français » fait son apparition. Elle confirme et re-précise en quelque sorte la précédente circulaire.

L'enseignement du français commençait à connaître de sérieux problèmes ; le MAC faisait un second *mea culpa* en 1967 en disant que *« la connaissance du français va s'amenuisant »*. Malgré le courage et la bonne volonté qui ont animé les conseillers itinérants malgaches et surtout français, la réussite pédagogique est loin d'être généralisable. Non seulement,

« leur action n'était pas soutenue de manière constante » (R.Z. Bemananjara, 1979)

mais aussi et surtout

« leurs travaux dans la plupart des cas très intéressants sont restés de ce fait fragmentaires et disparates, par conséquent très difficiles à exploiter » (idem).

Et il ajoute :

« Le fait que les écoles n'utilisaient pas les mêmes manuels rendait leur tâche délicate et parfois très embarrassante » (idem)

Trois ans plus tard, c'est-à-dire en 1970, les professeurs de malgache, réunis dans le cadre d'un colloque[48] national dans la capitale, constataient aussi que la plupart des élèves se trouvaient dans une situation de semilinguisme (Hamers, J.F et Blanc, M., op. cit.). Ces derniers n'avaient pas atteint le développement langagier du locuteur natif dans aucune des deux langues, ils ne dominaient ni le français ni le malgache. Or

« L'égalisation des chances de réussite scolaire passe d'abord par un effort dans le domaine de la langue ». (Besson, M.J., 1983).

CONCLUSION

L'enseignement a été principalement perçu lors de l'indépendance, dans la logique ancienne : acquisition d'un statut par l'octroi d'un diplôme. La pression sociale, appuyée par le gouvernement, a été forte avec des disparités régionales. Les déperditions ont été importantes et inégales selon les régions d'où un pourcentage différent des élèves par niveau, selon les provinces (en 1971, la province de Tananarive regroupait 28 % des effectifs de CP1 contre 48,1 % de BEPC et 72,8 % des bacheliers) mais qui tend à se réduire (en 1966, la province de Tananarive regroupait 60,1 % des BEPC)[49] .

L'effet Boomerang (de Landsheere, G., 1973, op. cit., p. 91) de l'augmentation (immaîtrisée) des effectifs scolaires, du nombre d'écoles ouvertes a entraîné une dégradation inquiétante de la qualité de l'éducation vers la fin de la première décennie de l'indépendance de Madagascar. Le recrutement massif de maîtres qualifiés n'a pas

---

[48] Avant ce colloque des malgachisants, il y a eu celui des géographes et des historiens des pays francophones d'Afrique et de Madagascar en avril 1967 à Tananarive. Ils ont mis au point le programme définitif d'histoire et de géographie qui accorde une place de choix à l'histoire et à la géographie de Madagascar dans toutes les classes du secondaire (Présidence de la République, 1967, op. cit., p. 221).

[49] Ministère de l'Education nationale et des affaires culturelles (1973), op. cit., p. 3.

vraiment produit l'effet escompté à court terme. La prise de conscience d'un enseignement décontextualisé, *« copié sur celui de la France »* (Ramanantsoa, G., 1972)[50]et *« inadapté aux besoins du pays »* (idem) a poussé le ministère de l'éducation nationale à engager des réformes éducatives et linguistiques. Si intéressantes qu'elles fussent, ces réformes ne pourront pas être conduites à leur terme, la contrainte de scolarisation l'a souvent emporté. En outre,

« On ne peut pas prétendre changer l'éducation par des textes ; ceux-ci ne mobilisent pas les personnels (enseignants) ; or, il faut une adhésion de ceux-ci au changement »

(Champy Y, P. et Eteve, C, sous la direction de, 1994 : 582)[51].

La proportion élevée d'illettrés (analphabètes et personnes sachant lire mais pas écrire) qui était de 61 % en 1966 (Cadoux, C., 1969, op. cit., p. 42) et l'écart croissant entre villes et campagnes (Ramanantsoa, G., op. cit.), l'économie extravertie et l'administration néo-coloniale (idem)...portaient atteinte à la crédibilité du régime en général et semblaient accélérer la perte de confiance et de fidélité à l'institution éducative locale en particulier. A notre avis, cette mauvaise conjoncture socio-économique a incité, sans doute, le peuple malgache qui est de nature « irénique » (Mendras, H., 1975 : 214)[52] à *« mettre les pieds dans le plat »* en 1972.

---

[50] Davidson, B. (1978), op. cit., p. 328 cite des extraits du discours programme du général Ramanantsoa Gabriel, le 27 juillet 1972, paru dans le *Moniteur Africain*, Dakar, 26 Octobre 1972.

[51] Champy, P. et Eteve, C., sous la direction de, 1994, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, imprimé en France.

[52] Mendras, M. (1975), Eléments de sociologie, A. Colin, Paris, p. 214.