



HAL
open science

Quelles finalités au système colonial à Madagascar ? Réflexions et pratiques d'enseignants français dans le cadre colonial

Simon Duteil

► **To cite this version:**

Simon Duteil. Quelles finalités au système colonial à Madagascar? Réflexions et pratiques d'enseignants français dans le cadre colonial. *Revue historique de l'océan Indien*, 2007, Le fait colonial dans l'océan Indien XVIIIe-XXIe siècles, 03, pp.63-74. hal-03412351

HAL Id: hal-03412351

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03412351>

Submitted on 3 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.

Quelles finalités au système colonial à Madagascar ?

Réflexions et pratiques d'enseignants français dans le cadre colonial

Simon Duteil
Université du Havre

Dans le cadre de l'extension coloniale française à la fin du xvii^e siècle, la notion de « mission civilisatrice », popularisée à l'assemblée par Jules Ferry¹, se cristallise dans les « services sociaux » de la Santé et de l'Enseignement. Lorsque Madagascar devient colonie en 1896, un des premiers actes du Gouverneur Général Gallieni est la création du Service de l'Enseignement officiel. Dans les premières années, les objectifs du service se cantonnent à la formation d'auxiliaires pour servir la colonisation et appuyer l'installation française dans l'île. Gallieni et son directeur de l'enseignement, Pierre Deschamps², initiateur de la Mission laïque française (MLF), engage la laïcisation de l'enseignement en 1903. Elle va devenir une priorité du Gouvernement Général, et même un élément de conflit à Madagascar comme en métropole, sous le mandat d'Augagneur (1905-1910), radical-socialiste et franc-maçon, qui nomme un proche, Charles Renel (1905-1925), à la tête du Service de l'Enseignement. Le monopole de la formation des auxiliaires de la colonisation correspond à la fois à un enjeu de concurrence et d'influence entre enseignement laïc et religieux, et à un souci des colonisateurs de contrôler étroitement la formation des « élites » colonisées.

L'enseignement indigène à Madagascar ne varie que très peu avant la seconde Guerre Mondiale, avec une structure de type pyramidal divisée en trois degrés :

- Le premier degré correspond à un enseignement de base dispensé par des instituteurs malgaches et des maîtresses de couture, avec principalement un apprentissage du français, quelques notions de travaux pratiques, d'hygiène, de culture pour les garçons et de couture pour les filles.

- Le second degré assure une formation plus technique dans des Ecoles Régionales (ER) pour les garçons et dans des Ecoles Ménagères (EM) pour les filles. Ces écoles sont dirigées par des instituteurs et des institutrices français qui encadrent des instituteurs et des professeurs assistants malgaches. Dans les ER, les élèves jugés meilleurs reçoivent un enseignement plus général préparant le concours d'accès au degré supérieur.

1. Jules Ferry, dans une même logique idéologique, est à la fois le symbole de la politique scolaire de la Troisième République et l'un des soutiens de la politique coloniale.

2. Pierre Deschamps a commencé sa carrière à La Réunion avant de devenir inspecteur puis directeur du Service de l'Enseignement à Madagascar (1900-1905). Franc-maçon, il va être l'initiateur de la construction de la MLF. Elle est créée avec le soutien de l'Alliance Française et de francs-maçons. Elle a un comité de patronage qui compte dès l'origine des personnalités politiques et coloniales de premier plan (Jaurès, Etienne, Beau, Binger, Revoil, Gallieni), des personnalités symboliques (Mesdames Paul Bert et Jules Ferry). La MLF fait partie du « parti colonial ». Elle cherche à répondre à plusieurs « lacunes » d'un enseignement colonial qui emploie des enseignant(es) non préparé(es) à la vie coloniale. La MLF crée l'école Jules Ferry à Paris, apportant chaque année un complément de formation à une quinzaine d'institutrices et d'instituteurs. L'école ne survit pas à la Première Guerre mondiale. Cf. Simon Duteil, *Les enseignants formés à l'école Jules Ferry de la Mission laïque française (1902-1914)*, DEA, Université du Havre, 2003.

- Le troisième degré, centralisé à partir de 1906 à Tananarive (Antananarivo), forme les fonctionnaires auxiliaires : administrateurs, instituteurs, interprètes, médecins... L'école Le Myre de Vilers (LMV) est emblématique de ce troisième degré³. La majorité des enseignements est dispensée par des instituteurs français, secondés par quelques professeurs assistants malgaches⁴.

Les populations « européennes et assimilées » ont accès à un enseignement calqué sur celui de la métropole, allant jusqu'au brevet de capacité coloniale, équivalent au baccalauréat. En 1908 est créé le collège Gallieni pour garçons (appelé dans un premier temps Condorcet) puis en 1909 le collège Jules Ferry pour filles, qui deviendront rapidement des lycées. Une partie minime des élèves est composée de jeunes Malgaches dont les familles sont favorisées pour raisons politiques et/ou jugées assez francisées par l'administration coloniale. Certaines de ces familles acquièrent la nationalité française accordée au compte goutte depuis 1908.

Les Malgaches accédant à l'enseignement de troisième degré, voire à l'enseignement européen, vont constituer une grande partie des élites intellectuelles et économiques de l'île. Les travaux de Faranirina Rajaonah sur l'école LMV éclairent sur le nombre important de futurs responsables politiques de la République malgache qui y font leurs études durant l'entre-deux-guerres⁵.

A partir de 1902, des institutrices et instituteurs français, dont certains sont passés par l'école Jules Ferry de la MLF, vont être recrutés à Madagascar, se retrouvant soit dans l'enseignement primaire européen soit dans l'enseignement indigène. Des professeurs métropolitains sont nommés pour fournir un personnel de qualité aux lycées.

Ce sont ces enseignants qui sont concrètement les dispensateurs de l'enseignement à destination des élites malgaches. Dans le cadre spécifique que constitue l'enseignement, il faut étudier leur participation à sa construction, les marges de manœuvre dont ils disposent et l'influence qu'ils exercent auprès de leurs élèves pour mieux concevoir les aspects concrets du système colonial.

Mythifiés comme hérauts d'une mission civilisatrice, les enseignants français la pensent, la construisent dans le contexte d'une colonie d'exploitation basée sur une politique d'assujettissement dont la pierre angulaire est le code de l'indigénat. Fonctionnaires au Service de l'Enseignement, ils sont à la fois colonisateurs et en contact avec un groupe spécifique de la population colonisée. Étudier leurs idées, mais aussi

3. Créée en janvier 1897, l'école LMV est une école normale de formation d'instituteurs. Augagneur y adjoint les sections administratives et la préparation à l'école de médecine, auxquelles s'ajouteront les sections postales et techniques, devant fournir des fonctionnaires malgaches aux services des PTT, des Domaines, de la Topographie et des Travaux Publics.

4. Concernant l'enseignement à Madagascar, voir les travaux de Faranirina Esoavelomandroso, « Langue culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel », in *Omalv Sy Anio* n° 3-4, pp. 105-166, Antananarivo, 1976 ; de Monique Ratriamoarivony Rakotoanosy, *Historique et nature de l'enseignement à Madagascar de 1896 à 1960*, Thèse sous la direction de Lydie Gore, Paris, 1986 ; de Francis Koerner, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar, 1820-1995*, Paris, L'Harmattan, 1999.

5. Faranirina Rajaonah, « L'école Le Myre de Vilers (1940-1950) « Politiques des races » et formation d'une élite nationale », in Françoise Raison-Jourde et Solofo Randrianja, *La nation malgache au défi de l'ethnicité*, Paris, Karthala, 2002, pp. 183-206.

leurs pratiques, essayer de percevoir l'influence qu'ils ont sur les sociétés coloniales et colonisées, c'est mieux comprendre ce qui est souvent présenté comme le paradoxe ironique d'un enseignement qui porterait les germes d'une émancipation, mais aussi l'image qui voudrait opposer des fonctionnaires « humanistes » à des colons « exploités ». Mieux cerner la complexité du rôle et de la mentalité de ces enseignants dans le système colonial avant la Seconde Guerre mondiale permet d'appréhender ce qu'ils peuvent transmettre à la société française, et à une partie des futurs acteurs de l'indépendance et dirigeants de Madagascar, dans des années où l'enseignement va cristalliser les problématiques sociales⁶.

Leurs réflexions sur leur fonction, le système, les Malgaches ou les mouvements d'émancipation sont liées à l'exercice de leur travail et à leur vie quotidienne et se retrouvent en partie dans leur production littéraire : écrits universitaires, ouvrages pédagogiques, études « scientifiques », romans, mémoires... Deux acteurs différents vont être principalement mis à contribution. Sosthène Pénot, instituteur, passe par l'école Jules Ferry de la MLF et travaille à Madagascar de 1905 à 1933 où il est à de multiples reprises directeur d'ER, travaille à l'école LMV puis dirige l'école pendant trois ans. En 1939 il écrit ses mémoires⁷ à partir de notes prises durant sa carrière. Georges-Sully (GS) Chapus est professeur au lycée Gallieni durant l'entre-deux-guerres, et reste à Madagascar pendant sa retraite. Protestant, il est membre de l'Académie Malgache qui sert de soutien culturel à la colonisation. En 1930 il soutient une thèse à Montpellier sur *L'enseignement pendant l'administration du général Gallieni*. En 1938, il fait une conférence à Strasbourg pour la Ligue de l'Enseignement sur *La solution française au problème colonial*.

« Hussards » et mission civilisatrice à Madagascar

Si, dans les premiers temps de la colonisation, les enseignants sont peu nombreux (surtout des militaires et des fonctionnaires détachés), la laïcisation entraîne le recrutement d'enseignants métropolitains qui occupent les directions et d'auxiliaires (principalement des femmes d'origine réunionnaise) recrutées sur place. Ces instituteurs sont détachés du Ministère de l'instruction publique au Ministère des colonies, recrutés par le Gouvernement Général sur propositions et/ou validation du Chef du Service de l'Enseignement. Ce mode de recrutement très individualisé favorise une sélection poussée des candidats, tant sur la valeur pédagogique (à travers les notes d'inspections) que sur le plan politique : le passage par la MLF n'est pas neutre, tout comme les lettres de soutien du personnel politique, principalement radical. La très faible connaissance des formalités administratives pour faire une carrière coloniale dans le milieu enseignant, ainsi que la mauvaise réputation des climats comme des personnels, favorise l'accès par réseaux.

6. Voir Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache, Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006, 378 p.

7. Ces Mémoires, qui sont une source très intéressante sur le mode de vie et la vision de la situation coloniale à Madagascar du point de vue des instituteurs français, ont été publiées comme volume 2 de la maîtrise de Simon Duteil, *Le personnel de l'enseignement français, dans l'école publique, à Madagascar, sous la troisième République*, Université du Havre, 2001.

Le système éducatif de la Troisième République, jusqu'aux années trente, conserve deux parcours bien distincts socialement. Les instituteurs viennent de milieux populaires et, après l'école primaire, passent par l'enseignement primaire supérieur puis par l'école normale, qui prépare au brevet supérieur. Les professeurs passent, eux, par un enseignement au collège et au lycée, élitiste et socialement sélectif⁸. Sans uniformiser de manière caricaturale la pensée des instituteurs, le passage de trois ans par une école normale est, à la fin du XIX^e, un moment d'apprentissage pédagogique et politique, transformant les instituteurs en agents locaux du camp républicain. Le cas de Sosthène Pénot est intéressant et semble entrer dans les normes définies par Jacques et Mona Ozouf⁹, d'une génération passée dans une représentation collective comme « hussard noirs de la République ». A travers ses mémoires, on peut l'envisager comme un républicain laïc, anticlérical, respectueux de l'institution étatique, mais critique de ses hommes. Il adhère à la Ligue de l'Enseignement, et se retrouve « naturellement » dans les idées de la MLF.

Si, en métropole, les distinctions sociales, économiques et culturelles sont fortes entre le corps des professeurs et celui des instituteurs, la « micro-société » coloniale favorise des relations peu probables ailleurs. Les différences sociales sont réduites et, comme dans une petite ville ou un village, il n'y a que peu ou pas d'anonymat. La population colonisatrice à Madagascar se répartit entre militaires, religieux, fonctionnaires et colons catégorisés par l'administration comme « européens et assimilés ». Pour bien comprendre la « micro-société » qui se crée, il faut prendre en compte le nombre important de Réunionnais et de Réunionnaises présents¹⁰. Un autre point primordial est la répartition spatiale de cette population. Si l'ensemble des professeurs travaille à Tananarive, centre politique et administratif, les instituteurs se retrouvent plus éparpillés.

Ce milieu, où un fonctionnaire peut se présenter à tous les services administratifs et être reçu sans avoir à demander audience, favorise le cas par cas, les réseaux et la constitution de « carnets d'adresses » qu'un simple fonctionnaire de France aurait peu de chances d'avoir, utile en cas de problème avec l'administration régionale ou de retour en métropole. Ainsi, Sosthène Pénot a des relations très privilégiées avec Charles Renel : ils jouent ensemble au tennis et, tous deux photographes amateurs, « échan- gent des clichés » et installent un laboratoire dans le sous-sol de l'école LMV « où chaque dimanche matin [les] voyait établis dans ce cabinet noir »¹¹.

Les courants politiques métropolitains existent à Madagascar, avec une sur-représentation des radicaux, ainsi que des différentes loges maçonniques, la plupart affiliées au Grand Orient de France. On retrouve une partie des francs-maçons dans les sections de la Ligue des Droits de l'Homme (LDH) présente à Diégo-Suarez (Antsiranana) et Tananarive. Sans cataloguer l'ensemble du corps enseignant, il semble qu'une proportion forte soit proche de ces courants d'autant que la MLF est considérée comme une émanation de la franc-maçonnerie. Lors du gouvernement Augagneur, le conflit sur la laï-

8. Sur ces questions, voir Antoine Prost, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968.

9. Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, 1992.

10. Voir Claude Bavoux, *Les Réunionnais de Madagascar de 1880 à 1925*, thèse sous la direction de Françoise Raison-Jourde, Paris VII, 1997.

11. Mémoires de Sosthène Pénot, p. 192.

cisation entraîne des réactions fortes à Madagascar comme en métropole, mettant en exergue les liens et les divisions entre ces organisations. Ainsi, la LDH mène, contre l'avis de sa section tananarivienne, une campagne contre Augagneur, qui révèle l'implication de nombreux instituteurs dans la Franc-Maçonnerie locale¹² mais aussi un conflit autour de la politique d'assimilation. Il est probable qu'à cette période les enseignants membres de la LDH, de la MLF et/ou de la Franc-Maçonnerie se pensent comme « Vazaha antra olona », « Français humanistes », dans une logique assimilationniste, qui implique toujours de considérer comme supérieure la « civilisation française »¹³.

Les enseignants sont censés représenter une « mission civilisatrice » dont la base idéologique est la reconnaissance d'une supériorité de la société colonisatrice sur la société colonisée et qui serait la marque d'une colonisation « juste », amenant les peuples colonisés au « progrès ».

On trouve dans leurs écrits une justification de la domination française, classique de l'historiographie coloniale. André Dandouau, instituteur membre de l'Académie Malgache, écrit dans la conclusion d'un manuel de géographie : « *A l'hégémonie d'une caste dirigeante mériana, qui faisait peser sur toute l'île une lourde tyrannie, a succédé une administration ferme, mais juste et bienveillante, qui, répartissant également les charges, a proclamé l'égalité des races. L'instruction a été partout répandue, les œuvres d'assistance sociale ont été développées. Les fonctions publiques ont été confiées à des agents soigneusement préparés, offrant le maximum de garantie de savoir et de moralité. Madagascar, comme nos autres colonies, profitant de la « paix française », plus féconde que l'ancienne « paix romaine », progresse à grand pas dans la voie de la civilisation* »¹⁴. Ces enseignants sont d'autant plus persuadés de la justesse de la présence française que la mise en place de la colonie aurait aboli l'esclavage et une société de caste¹⁵, même si la réalité est bien plus complexe.

L'enseignement, outil de « progrès » et de formation du citoyen, est perçu comme la clef de voûte de leur « mission », ce qui peut mener les enseignants à penser la fin même de la présence française. Ce que fait G-S Chapus en 1930 : « *Un fait est certain : un jour, proche ou lointain, nul ne le sait, les Malgaches, comme tous les peuples colonisés, atteindront leur majorité intellectuelle et nous demanderont, sous une forme ou une autre, de leur rendre compte de notre gestion. Ils feront, alors, le calcul de ce dont ils nous seront redevables. Nous serons jugés à la mesure de nos « gestes » et la pensée des responsabilités encourues doit nous rendre vigilants, afin de ne pas être pris en défaut* »¹⁶. On retrouve là, outre le fait d'entrevoir une fin à la colonisation, deux questions essentielles fortement véhiculées dans le milieu enseignant : d'une

12. Simon Duteil, « Laïcisation dans les colonies françaises. Le cas de Madagascar, 1904-1913 » lors du colloque dirigé par Patrick Weil, « Contribution aux nouvelles approches de la laïcité au 20^e siècle », La Sorbonne, 18 et 19 novembre 2005. Publication des actes prévue aux PUF en 2007.

13. Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896 à 1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 131.

14. André Dandouau, *Manuel de Géographie de Madagascar à l'usage des écoles de la colonie*, Paris, Larose, 1924.

15. G-S Chapus citant Gauthier alors directeur de l'enseignement lui fait dire en 1897 que « *l'instruction n'est plus le privilège exclusif d'un nombre de nobles et de bourgeois [...] On peut prévoir le jour prochain où il n'y aura plus d'illettrés en Imerina, de même qu'il n'y a déjà plus d'esclaves.* », in G-S Chapus, *L'organisation de l'enseignement à Madagascar sous l'administration du Général Gallieni (1896-1905)*, thèse, Montpellier, 1930, p. 37.

16. Ibid. p. 300.

part la question d'un temps long, non mesurable, pour arriver à « un niveau » permettant de rompre avec une « tutelle » coloniale, d'autre part une forme « d'éthique » qui doit guider les comportements des coloniaux.

Le temps long doit représenter la marche vers « la civilisation », pensée sur une période vaste, d'autant que l'époque est à une division du monde entre « races inférieures et supérieures ». Il faut toutefois noter une évolution de mentalité dans le milieu enseignant, liée certainement à une meilleure compréhension de l'univers dans lequel ils évoluent, ainsi qu'à leur travail : « *nos Malgaches sont surtout différents de nous et non inférieurs ; ils sont autres. [...] Notre principal avantage sur eux, celui qu'on est le plus disposé à nous reconnaître, consiste à bénéficier d'un plus grand nombre de siècles de civilisations* »¹⁷.

La question du comportement colonial est importante pour ces enseignants. S'y retrouve le discours des propagandistes du colonialisme concernant la valeur des personnes qui viennent aux colonies avec la stigmatisation d'une partie de la population « européenne », principalement dans le colonat, qui, par son comportement, dégrade l'image de la France projetée et idéalisée. Pour G-S Chapus : « *la France envoie ou, tout au moins, laisse aller dans ses colonies trop de personnes de moralité inférieure et elle y case trop de fils à papa. Ces nouveaux venus n'ont qu'une idée en tête : réaliser le plus vite possible une fortune dont on ira jouir ailleurs. Ceux-là se désintéressent totalement de la vie indigène ou des lendemains de notre œuvre colonisatrice. Ils ne cherchent même pas à apprendre la langue malgache ni à comprendre le caractère de la population indigène. Ils n'ont guère de rapport qu'avec la domesticité et rendent les Malgaches responsables de toutes les déconvenues qu'ils peuvent éprouver avec leur personnel* »¹⁸. La stigmatisation touche plus particulièrement les Réunionnais. Sosthène Pénot, en poste à Diégo-Suarez pendant la première Guerre Mondiale écrit : « *les jeunes créoles de La Réunion [...] arrivent nus-pieds, nue tête, un mince caleçon et une courte chemise leur couvrent le corps. La plupart sont très teintés et ignorent notre langage. Les Malgaches les examinent sans bienveillance. «- Ca Vazaha ? disaient-ils, hein ! Hein ! (Non, non)» avec une intonation qui les laissait sceptiques* »¹⁹. Cette différenciation favorise la création de l'idée des bons Vazaha contre les mauvais. Mais si le colonat est montré du doigt, il ne faut pas oublier le comportement de l'administration et de ses agents, tout comme les réalités quotidiennes²⁰.

17. G-S Chapus, « La solution française au problème colonial », conférence donnée au Cercle Jean Macé à Strasbourg, le 3 mars 1938, annexe au bulletin Jean Macé d'avril 1938, p. 24.

18. Ibid. p. 15.

19. Mémoires de Sosthène Pénot, p. 256.

20. Pour le personnel enseignant un aspect difficilement quantifiable reste les punitions et brimades physiques. En 1939, M. Nab Hane Ben Saïd Halidi, appuyé par la LDH de Marseille, porte réclamation auprès du ministre des colonies contre son exclusion de l'école LMV en 1928, qui aurait eu lieu suite à une accusation contre le directeur d'alors, Sosthène Pénot, d'avoir « *l'habitude d'infliger de nombreuses punitions aux élèves et de les retirer moyennant une certaine somme* » et qu'il aurait reçu « *de formidables soufflets, de forts coups de poings sans compter les coups de pied* ». Après réouverture du dossier, Sosthène Pénot est innocenté par ses supérieurs, l'ancien élève ayant été jugé « *toujours mauvais élèves, paresseux et indiscipliné* », son exclusion définitive provoquée par « *une affaire de mœurs [...] il a été surpris, dans le sous sol de l'école en compagnie d'un de ses camarades et dans une attitude qui ne laissait aucun doute sur la nature de ses intentions* ». Archives Nationales de Madagascar G 395.

Mais ce personnel n'est certainement pas naïf et est conscient des divers enjeux de l'extension coloniale²¹.

Implication dans l'enseignement colonial

Si, en France, l'école est un instrument de construction de l'idée nationale et de la citoyenneté, il ne peut en être de même à Madagascar, dans un champ où l'enseignement aux indigènes est pensé comme un outil au service du renforcement de l'influence française : apprentissage de la langue du colonisateur (premier degré), formation d'auxiliaires pour les colons et l'industrie (second degré) et d'auxiliaires pour l'administration (troisième degré). Cet enseignement n'entre pas en contradiction avec leur « mission » : le décalage présumé de « temps de civilisation », « l'inaptitude » des Malgaches suffisent à le justifier. Une sorte de principe de réalité coloniale fait accepter une structure opposée à la construction française contemporaine. « *Il y a tant de colons qui sont morts ou ruinés sur la terre malgache qu'il serait équitable de préparer aux survivants une main d'œuvre exercée sans laquelle ils ne peuvent faire fructifier leurs énergies et leurs capitaux* »²². Il n'est pas question de développer une école de masse qui ne ferait que détourner du travail agricole et risquerait de créer des « déclassés ». Au niveau de la formation d'une élite, le danger serait d'aboutir à de « faux européens ». Les rôles sont bien définis : « *Il incomb[e] à un gouvernement de faciliter les opérations de ceux qui contribuent à produire le bien-être, en construisant pour leurs produits des voies de communications et des ports, en leur facilitant la recherche de main d'œuvre. [...] Les véritables créateurs de la fortune publique, ce sont les colons qui lancent des entreprises ou les indigènes qui en assurent l'exécution* »²³.

Le système même de sélection – maîtrise du français, politique des races – est accentué par l'origine parentale : « *J'avais quelques fils de chefs ou de rois indigènes des régions excentriques, chefs puissants qu'il fallait ménager et dont les fils étaient destinés – dans l'esprit de l'administration supérieure – à devenir des gouverneurs indigènes connaissant notre langue et amis de notre pays* »²⁴. La présence d'élèves par droit de naissance appartenant aux anciennes élites de l'île s'oppose dans les faits à la justification de la domination française comme rupture forte par rapport à « l'ancien régime mérina ». Ces instituteurs rompent dans la pratique avec la méritocratie républicaine dont ils sont issus, même s'ils restent convaincus du contraire par l'exemple de quelques parcours individuels, mis en exergue par et pour la propagande coloniale.

L'enseignement rentrant dans la logique de politique des races, les enseignants participent à une forme d'ethnicisation. Pour contrôler, il faut recenser et catégoriser, démarche quotidienne tant dans l'enseignement indigène qu'euro péen. Les préjugés racialistes sont pour eux d'autant plus justifiés qu'aux discours classiques sur les races, tribus ou ethnies véhiculés dans l'ensemble de la société coloniale, s'ajoute leur vision

21. La MLF, dans son almanach de 1914 diffusé par ses membres à Madagascar, intitule un article « Pourquoi coloniser ? » et détermine quatre motivations : « Le Droit, l'Opportunité, l'Intérêt et le Devoir ».

22. Dou Red (pseudonyme), *Bulletin de l'amicale de l'enseignement primaire et laïque de Madagascar et Dépendances*, n° 2, février 1911.

23. G-S Chapus, thèse, op. cit., p. 109.

24. Mémoires de Sosthène Pénot, p. 221.

propre des populations locales. Pour Sosthène Pénot, alors directeur de l'ER d'Analava, « *les indigènes de cette région où tout pousse sans aucune peine, sont d'origine sakalave et bien peu courageux* »²⁵. G-S Chapus en tire politiquement des conclusions : « *les populations malgaches étant diverses et toutes éloignées du type blanc, il est manifestement impossible d'envisager à leur sujet une assimilation du genre de celle que les Allemands voulaient imposer à l'Alsace-Lorraine, après 1871* »²⁶. Ils ne sont pas le véhicule « passif » de ces idées : en tant qu'enseignants, mais également en tant que « lettrés », ils participent à leur production. L'ensemble de leurs écrits publiés n'en est qu'un aspect. Relatant la mort de Charles Renel, Sosthène Pénot écrit : « *D'innombrables documents ethnographiques, envoyés par les instituteurs officiels de tous les points de la colonie, lui ont permis de rassembler en deux ouvrages le folklore malgache et d'écrire quelques romans de « l'Île Rouge » excessivement attachants pour les Européens qui ont vécu à son époque et dans les régions décrites* »²⁷. Tout cela participe de la volonté des colonisateurs « *de transformer en lieu ethnologique le passé précolonial malgache dévalorisé dans sa mise en perspective avec la supériorité de la civilisation du conquérant* »²⁸.

La maîtrise même de la langue malgache, qui donne droit à une prime annuelle, n'est pas forcément un outil d'ouverture sur l'autre, mais peut représenter une corde de plus à l'arc de l'agent du colonialisme. Dans les « dialogues français-sakalave » traduits par André Dandouau, un chapitre est consacré au kabary (discours) à tenir aux parents pour envoyer les enfants à l'école. Les principaux arguments font appels aux conflits précoloniaux : « *obligez vos enfants à s'instruire pour qu'il n'y ait plus d'Ambaniandro [Mérina] qui vous commandent [...] Souvenez-vous bien que vous étiez autrefois la tribu la plus puissante de cette île...* »²⁹.

Le cadre colonial fait que les enseignants malgaches ne seront sur cette période jamais considérés comme égaux, comme des « collègues ». Les diplômes, les statuts salariaux sont bien distincts. L'exemple de Jean Ralaimongo³⁰ montre que le système se refuse à toute possibilité d'égalité. Les enseignants français ont principalement deux types de relations avec leurs homologues malgaches : ils en assurent la formation, en ER, à l'école LMV, ils les contrôlent et les dirigent lors d'inspections³¹, de conférences, de publications dans *l'Ecole Franco-Malgache*, le bulletin du Service de l'Enseignement.

Si, dans le processus colonial, une partie des élites malgaches s'occidentalise, notamment à travers le contact de ces enseignants, elles restent considérées comme

25. Mémoires de Sosthène Pénot, p. 309.

26. G-S Chapus, thèse, op. cit., p. 41.

27. Mémoires de Sosthène Pénot, p. 292.

28. Solofo Randrianja, op. cit., p. 115.

29. André Dandouau, *Dialogues Français-Sakalava*, extrait du *Bulletin de l'Académie Malgache*, Tananarive, 1924, 65 p.

30. Jean Ralaimongo, alors instituteur, s'engage comme domestique dans une famille qui rentre en métropole en 1910. Il y obtient le brevet élémentaire, souvent le seul diplôme des auxiliaires « européens » recrutés à Madagascar, mais on lui refuse, à son retour, la reconnaissance professionnelle de son diplôme. Il devient l'un des leaders du mouvement d'émancipation malgache, dans une logique d'assimilation puis progressivement d'indépendance.

31. « *L'inspecteur met donc les maîtres en garde contre le désir de pontifier, d'imiter nettement les Européens et les invite à se rappeler qu'ils sont des Malgaches chargés d'instruire de jeunes Malgaches* », G-S Chapus, thèse, op. cit., p. 254.

des « imitations » qui ne peuvent que très rarement prétendre à l'accessit qu'est l'obtention de la citoyenneté. « *En dehors de rares exceptions ils ne sont pas dans leur milieu parmi les Européens. Ils ne peuvent pas, sans se rendre grotesque, aspirer au titre d'étrangers. Le mode de vie, les idées, les manières d'être des Européens ne sont pas les leurs. Ils ne peuvent pas penser et se comporter à la manière des Blancs.* »³². Ces exceptions doivent le rester : comment justifier un droit de domination et un devoir de civilisation si l'on reconnaît l'autre comme son égal ? Et, en même temps, la mission civilisatrice, en posant comme modèle la société colonisatrice, entrevoit un futur, forcément lointain, où la « maturité du peuple » sera suffisante pour se prendre en main. En attendant ce moment, « *les aptitudes générales, les capacités intellectuelles des Malgaches sont très suffisantes pour permettre à leurs éducateurs européens d'en faire de bons maîtres* »³³, et « *le Malgache paraît un grand enfant, placide, acceptant d'emblée toute autorité ferme et juste* »³⁴. G-S Chapus observe dans les années vingt des mutations dans la société malgache, les comparant à « *une crise de croissance [...] [qui] donne le droit d'être traités avec plus d'égards et de tact que par le passé [...] pour être digne des traditions généreuses de la France* »³⁵ et il s'interroge quelques années plus tard sur l'origine de cette évolution : « *ceux des Européens qui, habitués à l'obéissance immédiate et en quelque sorte passive de la population, n'ont pas su s'habituer aux conditions et à l'ambiance nouvelle, ont rencontré dans leur œuvre des difficultés qu'ils n'avaient point eu à surmonter durant la première partie de leur carrière. [...] N'y a-t-il pas lieu en effet de nous demander dans quelle mesure cette évolution a été déterminée par nous et si notre influence elle-même a été inspirée par des principes logiques et élevés ?* »³⁶.

L'objectif à court terme reste toujours de former des auxiliaires au service du colonialisme, et pour y parvenir les enseignants sont acteurs d'un système paternaliste qui implique un important encadrement social, culturel et politique en dehors même du cadre *stricto sensu* des heures de cours. Mais si la pédagogie et la vie sociale sont tournées vers l'intériorisation des valeurs coloniales³⁷, elles favorisent également l'acquisition de valeurs politiques. Le discours du « progrès » n'est pas l'apanage du colonisateur, les mêmes argumentaires, les mêmes exemples se retrouvent dans le mouvement d'émancipation³⁸.

Combattre les mouvements d'émancipation et tracer les perspectives du colonialisme

Les enseignants connaissent les revendications émancipatrices qui existent dans la société malgache. Les principales tendances, assimilationnistes, nationalistes et indépendantistes, qui s'entrecroisent, utilisent pour partie les arguments mêmes du

32. G-S Chapus, thèse, op. cit., p. 42.

33. *Ibid.* p. 244.

34. Mémoires de Sosthène Pénot, p. 298. Il parle de ses élèves à LMV.

35. G-S Chapus, thèse, op. cit., p. 300.

36. G-S Chapus, conférence, op. cit., p. 18.

37. « *Le rôle social des instituteurs malgaches consiste à enseigner aux autochtones à comprendre et à aimer la France, à diffuser la langue et les idées françaises ; il est du devoir de tous de les soutenir et de seconder leurs efforts ; ce qui n'est pas toujours le cas. Les encourager et soutenir leur tâche, c'est travailler pour la cause française, c'est faire preuve de patriotisme dans le sens le plus large du mot* », *Bulletin de la Société de Secours Mutuels des Fonctionnaires Malgaches*, 1936, Centre des Archives d'Outre Mer (CAOM) GGM 6(7) D66.

38. Solofo Randrianja, op. cit., p. 116.

colonisateur, de la « mission civilisatrice » ou de la nation et dénoncent l'hypocrisie du colonialisme en action auquel participent ces fonctionnaires.

La revendication d'assimilation en masse, c'est à dire de conférer le statut de citoyen français à l'ensemble des sujets malgaches, se base avant tout sur une demande de justice et d'égalité, en retournant contre le système colonial le discours de la révolution française³⁹. Si, dans les premiers temps de la colonisation, une telle politique est envisagée, elle reste de l'ordre du discours, et la citoyenneté française, synonyme d'ascension sociale, ne s'acquiert que très difficilement. La réponse la plus courante repose une fois de plus sur l'idée d'impossibilité pour les Malgaches, à quelques rares exceptions près, de pouvoir prétendre à une compréhension profonde de la culture française, ne pouvant, au mieux, n'être que des « imitations d'européens » qui restent hermétiques au cartésianisme occidental⁴⁰. Pour le personnel enseignant, cette revendication est due au comportement d'une partie du colonat envers les populations colonisées. Et lorsque Sosthène Pénot écrit à propos des jardins scolaires de culture qu'« *il n'est nullement question d'expropriation, mais seulement de mise en valeur de terrains abandonnés* », on peut y voir une intégration des problématiques du mouvement d'émancipation⁴¹, une justification qui placerait l'auteur dans une catégorie « bienfaitante » envers les colonisés⁴². Le mouvement d'émancipation impose un repositionnement théorique quant à l'action coloniale, et les effets de l'enseignement en particulier. S'opère un rappel « *aux progrès que les Malgaches devront encore accomplir, dans l'ordre moral, avant d'arriver à leur majorité* »⁴³, renforcé parallèlement dans les écrits de ces enseignants par les risques liés à une acculturation : « *Ce qui constituait les formes de pensée de la race, la tournure propre à son génie, le mode d'expression par proverbes ou par contes, disparaît, noyé sous les vagues uniformes de nos conceptions et de notre langage occidentaux* »⁴⁴. Ce discours opposant deux univers racialisés s'ajoutant à celui de la longue tutelle nécessaire, sert à fermer la porte à l'assimilation, mais prend le risque d'apporter des arguments au mouvement nationaliste.

39. Solofo Randrianja, « Les valeurs de 1789 et leur utilisation par les forces politiques à Madagascar durant l'entre-deux-guerres », in Guy Jacob, *Regard sur Madagascar et la révolution française*, acte de colloque, Antananarivo, 1990, pp. 159-166.

40. « *Comme je me disposais à partir [d'une fête] par une belle nuit étoilée, une délégation de Malgaches vint me trouver et me demander de bien vouloir les accepter en ma compagnie. J'étais étonné ; l'un d'eux me confia : « nous devons passer à Ambohitrabaha, le village des tombeaux, et nous n'osons nous y risquer seuls la nuit, par crainte des sorcières, tandis qu'avec vous, Vazaha, nous ne risquons rien, les sorcières auront peur et se cacheront ».* C'était l'élite indigène, des professeurs, des interprètes, tous gens instruits, qui me parlait ainsi », Mémoires de Sosthène Pénot, p. 230.

41. Jean Ralaimongo mène durant les années 20 une campagne, appuyée à ce moment par la LDH, contre les expropriations que pratiquent les colons dans le Nord de l'île.

42. Il faut relativiser ces considérations par l'action de défense de la colonisation. En 1923, Sosthène Pénot est l'objet d'une dénonciation qui concernerait un détournement d'argent par un professeur assistant de son ER nommé Ramboa. Une enquête est menée par Charles Renel. Dans ses courriers, Sosthène Pénot le dénonce : « *Ramboa passe la plupart de son temps, de ses soirées, en particulier, chez un nommé Rabenoroa, agent dévoué de Ralaimongo chez qui furent saisis les exemplaires du journal « Le Libéré ». Il n'est de doute pour personne [...] que Ramboa partage totalement les idées de Ralaimongo [...] C'est pourquoi je le considère comme un fonctionnaire d'un loyalisme suspect [...]* [Cela] corrobore l'opinion que j'avais exprimée à M. le Chef de la Province antérieurement, en disant que je remarquais chez cet agent des idées subversives ». Sosthène Pénot est « innocenté », son professeur assistant est renvoyé de l'enseignement. CAOM GGM 6(14) D10.

43. G-S Chapus, thèse, op. cit, p. 303.

44. *Ibid.* p. 294.

Les enseignants amalgament nationalisme et indépendantisme. S'ils ne font presque jamais référence aux résistances de la fin du XIX^e, pour en limiter la portée et véhiculer l'image d'une présence attendue et salutaire, « l'affaire » dite de la VVS⁴⁵ réveille les craintes et fige un discours définitif sur la question indépendantiste. « *C'est la VVS, association occulte dont le but était, dit-on, de chasser les Français de Madagascar. Utopie qu'il est utile de détruire. [...] Tous les membres, divisés en sections, sous couleur de mutualité, d'amour du pays, se destinaient à préparer le cœur et l'esprit des indigènes, à l'idéal d'indépendance. A leur sens, il fallait secouer la tutelle qui opprimait la patrie malgache et reconquérir l'indépendance du pays pour instaurer un nouveau gouvernement* »⁴⁶. Mais le vrai ennemi est intérieur : ce sont les Français, principalement communistes, qui soutiennent le mouvement malgache : « *les jeunes Malgaches qui séjournent en France et qui sont incontestablement appelés à devenir des directeurs de l'opinion publique en leur pays ont été bien vite dépistés et sollicités par la propagande qui cherche à susciter une révolution totale dans l'ordre mondial* »⁴⁷.

Si l'assimilation ne peut s'appliquer qu'à une infime minorité et que l'indépendance est inimaginable, il ne reste qu'une possibilité pour ces enseignants : l'association, c'est à dire une forme plus proche d'un protectorat. Elle est perçue comme la solution possible au maintien d'une présence française qui doit répondre aux problèmes entrevus d'inégalités, de cloisonnements, et de prise de conscience même chez les Malgaches « loyalistes »⁴⁸. « *Actuellement le malaise colonial peut être résolu par une politique d'association libérale et humaine. Ce principe de l'association doit être dosé suivant les masses. Il doit tenir compte des aspirations des peuples que nous avons éduqués par la mise en valeur du patrimoine commun* »⁴⁹.

Assurer la présence française c'est continuer à former des auxiliaires acquis à la domination française, mais c'est aussi former, éduquer les métropolitains, qui n'ont « *qu'une connaissance théorique* »⁵⁰ du colonialisme⁵¹. Ces enseignants conçoivent leur rôle au-delà de leur simple salariat et font partie d'un milieu qui a les moyens de diffuser ses idées. Il faut prendre en compte l'influence de ces enseignants quand ils reviennent en métropole, tant à la retraite, dans leur entourage, que dans l'enseignement, auprès

45. En 1916 une société secrète, Vy Vato Sakelika (Fer, Pierre, Réseau), est démantelée et ses participants réprimés. Ils faisaient, pour beaucoup, partie de la nouvelle élite francisée sortie de l'enseignement colonial et discutaient d'indépendance.

46. Mémoires de Sosthène Pénot, p. 259. S'il fait allusion, dans ces mémoires, à des transformations de la durée de l'enseignement, il ne dit mot sur la suppression de l'histoire des programmes de l'enseignement « indigène ».

47. G-S Chapus, conférence, op. cit., p.17.

48. « *Pourquoi voulez-vous que nous désirions revenir à Madagascar* », m'écrivaient très franchement deux jeunes Malgaches, mes anciens élèves, établis à Paris, « *ici les hommes les plus haut placés nous traitent d'égal à égal, tandis qu'à la colonie le plus petit employé européen aurait barre sur nous. Tel est le sentiment de la plupart de nos jeunes Malgaches* ». G-S Chapus, conférence, op. cit., p. 13.

49. Mémoires de Sosthène Pénot, p. 318.

50. G-S Chapus, conférence, op. cit., p. 5.

51. « *Il est curieux de constater parfois combien le Français connaît peu notre empire d'outre-mer. [...] Aujourd'hui pour un jeune homme qui désire s'expatrier, est-il exagéré de dire qu'il suffit d'emporter « une simple mallette » suivant la coutume actuelle. Au premier port de débarquement, une ville s'ouvrira à lui avec tout le confort moderne. Et s'il n'est ni malingre, ni bambocheur, ni débauché, il est assuré de vivre. S'il est actif et travailleur, il vivra plus confortablement qu'en France. Et ainsi il apprendra à faire aimer nos colonies, il contribuera à faire disparaître cette fausse opinion, qu'aux Colonies, on n'envoie que « les ratés » de la Métropole. Pour faire connaître nos Colonies, il y a tout un programme qui tient en trois points principaux : l'éducation de la jeunesse par l'école, l'éducation du public et l'installation de magasins d'expositions permanentes... ».* Mémoires de Sosthène Pénot, p. 317.

de leurs collègues, de leurs élèves. Ils sont des témoins, des acteurs « qui savent de quoi ils parlent ». La conférence de G-S Chapus est certainement diffusée dans le milieu de l'éducation populaire. Sosthène Pénot est président de l'association des anciens coloniaux de la région d'Orléans qui organise des initiatives publiques : « *ces conférences faites à tous les élèves de la ville [Orléans] ont obtenu un vif succès* »⁵².

Conclusion

Si l'enseignement et la confrontation coloniale participent à la montée des mouvements d'émancipation, c'est bien malgré ces enseignants, qui ont une part active dans la domination française et le contrôle des élites. Qu'une partie de ces enseignants puisse être appréciée par de futurs acteurs de 1947⁵³ montre bien la complexité de la construction des échanges et de la vie quotidienne coloniale. L'après 1947, reléguant aux oubliettes du colonisateur les tendances indépendantistes et nationalistes, permet de construire sans rupture, à travers l'Union Française et la loi cadre de 1956, la République Malgache et l'indépendance, en s'appuyant sur une classe politique formée par ces enseignants. A travers les accords de coopération, la politique menée pendant cette période reste dans la continuité de la logique « civilisatrice » et des arguments théoriques des colonisateurs en général, des enseignants en particulier. Le relais est assuré par l'apparition de l'idéologie du développement, qui « *masque les véritables rapports entre société dominante et société dominée* »⁵⁴. Les enseignants coloniaux participent donc, par les répercussions dans la société métropolitaine de leurs réflexions et de leurs actions, à la création d'un « bilan positif » du colonialisme qui mène à relativiser les réalités de la domination coloniale, une idée qui semble encore aujourd'hui majoritaire chez les Français⁵⁵.

Simon Duteil est doctorant en Histoire à l'Université du Havre
sduteil@ras.eu.org

52. Mémoires de Sosthène Pénot, p. 318.

53. Solofo Randrianja, op. cit., p. 127.

54. Anne-Marie Goguel, op. cit., annexe « Les idéologies de la coopération et du développement », pp. 346-351.

55. Sondage CSA pour le *Figaro* n° 0501511, « L'opinion des Français sur la loi inscivant le rôle positif de la colonisation dans les programmes scolaires », décembre 2005 ; 64% y sont favorables.