



**HAL**  
open science

# Coopérants français et acculturation étudiante à la fin des années soixante à Madagascar. Un processus explosif au sein d'une société à l'identité fragile

Françoise Raison-Jourde

## ► To cite this version:

Françoise Raison-Jourde. Coopérants français et acculturation étudiante à la fin des années soixante à Madagascar. Un processus explosif au sein d'une société à l'identité fragile. *Revue historique des Mascareignes*, 2002, Les années soixantes dans le Sud-Ouest de l'océan Indien : La Réunion, Madagascar, Maurice, Mayotte, 04, pp.67-78. hal-03454068

**HAL Id: hal-03454068**

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03454068v1>

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.

# Coopérants français et acculturation étudiante à la fin des années soixante à Madagascar. Un processus explosif au sein d'une société à l'identité fragile.

Françoise Raison-Jourde,  
*SEDET, Université de Paris VII.*

Si, à propos de la Première République malgache, il ne fallait garder qu'un thème, celui de l'enseignement s'imposerait, car il fut l'objet d'une conviction fidéiste ancrée chez les dirigeants aussi bien que dans la population. L'école est apparue, dans un pays à l'économie encore largement appropriée par les étrangers, comme la voie royale et unique de la promotion sociale. Elle fut ensuite vouée aux gémonies, en 1972, avec autant de conviction.

L'enseignement était central dans le dispositif de la Coopération française et le lien pédagogique apparaissait, dans un processus de mise en abyme, comme le prototype de toutes les relations d'aide bienveillante et de tous les transferts de modèles que proposaient avec leurs vœux d'innombrables experts, confiants dans les potentialités humaines et économiques du pays. Et que d'experts illustres, de la Conférence sur l'enseignement patronnée par l'Unesco en juillet 1962, où trente et un pays furent représentés aux Journées du développement de 1962 où vinrent R. Dumont, T. Mende, A. Sauvy, A. Philip et le P. Lebreton, d'*Economie et Humanisme*, sans parler de la mission Unesco de 1963 avec Lê Than Khoi !

Cette focalisation sur l'école comme acteur principal du développement s'accompagna d'une montée constante du nombre de coopérateurs, tous français dans l'enseignement, et entraîna dans la jeunesse urbaine une acculturation pour la première fois réellement profonde et beaucoup plus étendue, à la mesure des ouvertures de classes du secondaire et de l'Université. Après avoir, dans une première partie, campé le contexte de cette croissance scolaire et l'impasse à laquelle menait la fabrication effrénée de diplômés, je me limiterai au cas de l'Université qui m'est expérimentalement familier, puisque j'y ai enseigné entre 1968 et la fin de 1973, en me posant beaucoup de questions sur ma tâche. Je m'interrogerai sur les composantes de cette accul-

turation. On la résuma en 1972 à l'utilisation du français au détriment du malgache et à la reproduction d'une doxa sclérosée, d'une sorte de prêt-à-porter culturel. On insista sur son caractère "forcé". Qu'en était-il ? Mais il faut s'interroger aussi sur le système bureaucratique qui sous-tendait l'enseignement, les relations de pouvoir et d'autorité qu'il générait entre autorités malgaches et françaises, entre les coopérants, leurs supérieurs et leurs étudiants, sur l'inspiration qu'en tira la génération malgache de 1968. Je chercherai, dans un troisième point à évaluer l'articulation des analyses, du vocabulaire et du vouloir-faire entre une minorité de coopérants de la capitale, dont un certain nombre s'opposèrent de l'intérieur au système en place, et les meneurs de mai 1972. Les modalités et les effets de cette acculturation en mouvement restent malheureusement encore mal connus. J'utiliserai, outre mes propres carnets tenus à l'époque, le matériel de notes et photocopiés très riche légué par A.M. Goguel, qui enseignait la philosophie tout en suivant les cours de sociologie de l'Université, ainsi que sa thèse en Sciences de l'Éducation, portant sur l'enseignement dans les années 1950-70. Riche de plus de 400 pages, cette thèse n'a pas été terminée, faute d'un soutien suffisant une fois son auteur rentré en France.

## I. L'EMBALLEMENT D'UN SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT À TOUT VA ET SON ÉCLATEMENT EN 1972.

L'œuvre scolaire est une tâche à laquelle s'est littéralement identifiée la Première République. Sur un fond de forte croissance, très nécessaire, impulsée dans l'enseignement primaire des années cinquante, les effectifs du Secondaire quadruplent et le Supérieur est multiplié par 10 entre 1960 et 1972. Sacrifié, l'enseignement technique régresse dans le même temps. On peut lire dans ces chiffres la volonté politique des élites côtières<sup>[1]</sup> de faire rattraper à leurs enfants le retard accumulé historiquement sur les *Merina*, dont la scolarisation fut amorcée en 1820, cumulée avec la satisfaction des parents merina à l'idée d'envoyer leurs enfants au lycée. Ce dernier est enfin ouvert à tous les Malgaches depuis 1946 et non plus aux seuls enfants de citoyens français. L'ensemble des élites ne veut pas d'un enseignement "au rabais". Elles veulent "le meilleur" pour leurs enfants, sont persuadées, parce qu'elles en ont été privées sous la colonisation, que ce "meilleur" ne peut venir que de l'étranger ; et puisqu'une compétition aiguë sous-tend les espérances des familles, les Français, jugés plus impartiaux (car "extérieurs") dans l'attribution des diplômes, doivent rester, pensent les élites de la périphérie, ce qui permettra que l'encadrement ne se "mérinise" que lentement. La compétition doit pouvoir se jouer à armes moins inégales ; elle se situe dans une perspective interethnique, mais aussi intra-sociale, à l'intérieur des Hautes Terres.

Dans un contexte de croissance économique faible, l'école apparaît comme le moyen, reconnu de tous, d'ascension sociale<sup>[2]</sup> (le président et plusieurs ministres ne sont-ils pas d'anciens instituteurs ?). En 1971, le tiers du budget du pays va à l'enseignement, 8,5 % du PIB y sont consacrés, le double de ce que la France engage à la

[1] Un signe parmi d'autres : dès 1946, les associations de jeunes *betsimisaraka* ou *tsimihety* inscrivent le terme "universitaire" ou "intellectuel" dans leur raison sociale.

[2] A.M. Goguel s'appuie sur Boudon (*L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, A. Colin, 1973), montrant que l'inégalité reste tolérable tant que la compétition scolaire est susceptible de faire progresser socialement un nombre significatif de jeunes.

même époque<sup>[3]</sup>. Il est courant d'avoir une employée de maison consacrant le quart de ses revenus à l'éducation d'un ou deux enfants. La quasi-totalité des bacheliers s'inscrit à l'Université, mais y affronte un style d'enseignement et une sélection tels que très peu réussissent à passer en seconde année (31 % seulement en 1970-71). Les "grandes espérances" se voient alors démenties<sup>[4]</sup>.

On ne peut donc dire que la crise ait surgi impromptu, encore moins qu'elle corresponde au travail de taupe d'une poignée de maoïstes infiltrés dans les rangs de l'Université ou de l'ORSTOM. Vue comme probable dans le rapport de Jacquier en 1962 pour l'horizon de 1966 ou 1967, la crise est annoncée par le journal *Lumière* en 1969 ("une catastrophe nationale dans l'enseignement"). Le secteur privé n'étant pas susceptible d'engager de jeunes diplômés, ceux-ci se dirigent massivement vers le fonctionariat. Sur 56 500 de ses agents, en 1968, 10 % ont plus de cinquante ans et 36 % plus de trente ans. Les deux tiers sont donc de recrutement très récent ; ils ont bénéficié de l'appel d'air dû au départ massif de fonctionnaires coloniaux entre 1958 et 1962. Les cadres moyens étant plus lents à se former que les cadres supérieurs, Jacquier suggère, en 1968, le ralentissement des entrées dans le Supérieur<sup>[5]</sup>. Son propos modéré converge avec l'analyse incisive de Beaucourt<sup>[6]</sup> : certes, écrit celui-ci, l'enseignement suscite la création d'une bourgeoisie, mais "*la bourgeoisie est improductive*". Dans une île essentiellement paysanne, l'école contribue à désarticuler la société, en scindant monde paysan et bourgeoisie urbaine.

Donc rupture annoncée de toutes parts à des dirigeants qui, faute de pouvoir décélérer, comme s'il n'y avait pas urgence de ce côté, font la sourde oreille aux propositions françaises issues du Rapport Gorce, préconisant dès 1968 une déflation du nombre de coopérants au profit de formateurs d'enseignants, et une autonomisation universitaire, sur le modèle dakarois, avec diplômes propres à Madagascar<sup>[7]</sup>. Mai 1972 surprend donc peu les enseignants français, tant les signes annonciateurs ont été nombreux et leurs propres avertissements répétés. Colloque sur l'enseignement du français, où des coopérants disent se heurter à un refus d'apprentissage et d'emploi de la langue par les élèves<sup>[8]</sup>. Colloque sur l'enseignement du malgache, dont l'emploi est préconisé d'urgence dans le primaire et le secondaire comme langue de transmission. Enfin, opposition du principal syndicat d'étudiants, la FAEM, du séminaire tenu à Pâques 1968 au Congrès de Tamatave de 1969 et à la grève de 1971.

Deux incidents de sens opposé font s'enrayer définitivement le système. Le premier concerne l'École de Befelatanana, héritée de l'époque coloniale, où l'on formait médecins et infirmiers pour l'Assistance médicale indigène (AMI). Ses élèves entendent accéder aux mêmes diplômes et salaires que leurs vis-à-vis de l'Université. Ils veulent donc être pleinement intégrés au système français. Le deuxième concerne le concours d'entrée en seconde, dont les principes ont été

[3] Fremigacci, J. (1996), *Les coopérants français à Madagascar*, Exposé à la Table Ronde sur les intermédiaires culturels dans l'océan Indien occidental et en Afrique de l'Est, Laboratoire SEDET, Université de Paris VII, 16 mai 1995.

[4] Hugon, Ph. (1976), *Économie et enseignement à Madagascar*, Paris, Institut International de Planification, Unesco.

[5] Cité par J. Biro (1995), *La coopération franco-malgache et l'enseignement à Madagascar (1960-1972)*, p. 58 et 66.

[6] Beaucourt, M. (1972), "L'inadéquation du système malgache d'enseignement", *Revue Économique de Madagascar*, 7, décembre, p. 141-158.

[7] Les autorités malgaches refusent même la malgachisation du poste de recteur.

[8] Un étudiant m'expliqua en 1976 avoir pris, au lycée Gallieni, ses cours d'histoire-géographie en espagnol pour marquer ce refus, alors qu'il était parfaitement francophone !

élaborés par une coopérante expérimentée, pour introduire plus d'équité, par une correction nationale des épreuves, plus impersonnelle et objective, ainsi que le recours à des tests plutôt qu'au critère, jusque-là incontournable, des aptitudes en langue française. Il s'agit là de s'éloigner des normes franco-françaises. Ces changements devraient permettre d'éviter le remplissage des lycées par les meilleurs élèves des écoles publiques de la capitale, et d'ouvrir un minimum leur accès à des élèves de CEG ou de collèges privés. Ce projet, soutenu par l'Unesco, est pourtant retiré, au début de 1972, le vice-président Tsiebo précisant qu'il " *ne passera pas avant longtemps* ". Il s'agissait pourtant d'une démocratisation par égalisation des chances. Mais s'étaient manifestés deux types d'opposants : d'une part pharmaciens et médecins, deux corps de notables puissants dans la capitale, d'autre part les notables politiciens originaires des côtes, anciens du PADESM dont la presse n'avait cessé de réclamer l'égalité des chances à l'école. En fait, vivant dans la capitale depuis le milieu des années cinquante, ils avaient, pour leurs enfants, des stratégies d'ascension par la voie royale de l'enseignement public qui rejoignaient celles des notables merina de Tananarive.

On pourrait donc analyser sommairement le premier temps de mai 1972, né sur un terrain de schizophrénie culturelle mais aussi de fermeture de la compétition scolaire, comme le début d'un conflit de générations, la rupture entre deux classes d'âge malgaches pourtant proches dans le temps, dont l'une, formée dans la dernière décennie de la colonisation, a joui d'une chance historique sans commune mesure avec son capital culturel<sup>[9]</sup> et l'autre, véritable méritocratie en puissance, découvre qu'elle arrive trop tard<sup>[10]</sup>.

Dès lors, l'école, voie royale, dont chacun espérait le diplôme salvifique, institution perçue par nombre de militants, tels Ralaimongo ou J. Ranaivo, comme émancipatrice, source de lumière, de salut, devient, dans un renversement de perspective brutal (lointain écho de Bourdieu), l'organe produisant et légitimant des inégalités sociales, l'instrument d'une minorité qui asservit le peuple. Lieu d'inculcation de l'asservissement (vision totalement idéologique), l'école est dénoncée comme une institution mise en place par les esclavagistes<sup>[11]</sup>.

Comme dans la célèbre *camera obscura* où la réalité des choses est inversée pour le spectateur dupé, la population a cru à la libération par l'enseignement, alors que sa mission réelle est d'asservir. Les ZWAM, ce sous-prolétariat qui tiendra la rue le 13 mai, sont des jeunes qui n'ont pas connu l'école et n'en sont que plus précieux. Non pervertis, restés purs, ces " sauvageons " sont des sauveurs. Moyen et preuve de cet asservissement : la langue française obligatoire. Selon le tract du Comité de grève du 3 mai 1972 : " *Nous sommes encore liés par un enseignement hérité de la colonie*

[9] Ravalitera, poète engagé, écrit à propos de 1972 : " *C'est la force de la Jeunesse, affranchie de toute aliénation// De la génération passée, sortie du moule de la colonisation// Cette génération qui, à son tour, rêve de toujours nous infantiliser* " (Madagascar Renouveau, n° 1, 4ème trimestre 1976).

[10] Les troupes de la première phase du mouvement sont fournies par les élèves des CEG et des collèges privés de la capitale. Les leaders viennent des collèges les plus réputés (Saint Michel) ou de l'Université.

[11] Rabenoro, I. (1995), *Le vocabulaire politique malgache pendant les événements de mai 1972*, Thèse de Doctorat d'État (Linguistique), Université de Paris VII, 4 tomes. Le mot esclavage a un impact très fort à Madagascar, en raison de la traite, qui y fut pratiquée par les Européens, mais aussi de la présence nombreuse à Tananarive de descendants d'esclaves amenés des côtes au XIXème siècle.

française. *L'instrument d'oppression des capitalistes étrangers, c'est la langue française... c'est le rôle du serviteur [pour ne pas dire esclave] que d'apprendre la langue du maître* ”.

La coopération enseignante, dans laquelle les dirigeants voyaient le levier du développement, devient le bouc émissaire de la jeunesse frustrée et, de ce fait, le symbole d'un néo-colonialisme pourtant réel aussi dans bien d'autres domaines. Cela permet de faire l'union plus facilement, du fait qu'on s'en prend à des étrangers bien visibles et non à des intérêts économiques ou à des autorités malgaches qu'il est délicat de désavouer. Alors que la compétition entre Malgaches est devenue une donnée primordiale, il n'est pas question encore de stigmatiser la bourgeoisie étatique en termes de classe. D'où le simplisme des premiers tracts : “ *L'instrument d'oppression des capitalistes étrangers, c'est la langue* ”.

Par-delà l'amplification oratoire ou les phrases incisives des tracts, que penser de la réalité de l'enseignement au seul niveau que j'ai bien connu, celui de l'Université ?

## II. L'UNIVERSITÉ, HAUT LIEU DE L'ACCULTURATION ?

Fondée officiellement le 14 juillet 1961<sup>[12]</sup>, étendant progressivement ses constructions sur 180 ha d'un site exigeant de multiples terrassements, pour être inaugurée en 1967 sous le nom de “ Fondation Charles de Gaulle ”, l'Université est campée sur la hauteur d'Ankatso, à l'écart de la ville, sur laquelle elle offre un point de vue saisissant. Le coût de sa construction, de son fonctionnement, le paiement du personnel de l'Éducation Nationale française qui y travaille relèvent de l'ancienne puissance coloniale. L'ensemble est prestigieux, son coût de fonctionnement, d'un million de francs malgaches par jour, donne à penser qu'il sera impossible d'y prendre le relais de la France avant longtemps. Comment l'assumer en effet ? Trois Facultés, cinq Écoles nationales, un IUT, une ENAM, une cité de 450 chambres, un stade, une piscine, un restaurant universitaire, des studios pour Radio Université<sup>[13]</sup> sont à la disposition de 5 000 étudiants et 250 enseignants en 1970, date à laquelle bien des Universités de France ne bénéficient pas de pareille dotation.

Le recteur, les doyens, la très grande majorité des enseignants sont français, surtout en Lettres et sciences humaines<sup>[14]</sup>. Il est impossible à un étranger de faire partie du personnel enseignant sauf à titre de lecteur. Le département de Malgache, entièrement malgache, tranche sur cet ensemble, tel un apax, une étrange citadelle qui n'est connue de beaucoup d'autres collègues que de loin, et très peu “ pratiquée ”<sup>[15]</sup>. Il faut être sérieusement motivé pour s'y inscrire, car, à la différence des autres diplômes, valides de plein droit en France, la licence de malgache n'est, hors du pays, qu'une inopérante licence libre. Son cursus n'en inclut pas moins, curieusement, deux certificats reproduits de la licence de Lettres françaises. Aucun étudiant de Lettres n'est tenu

[12] Je ne reviens pas sur les amorces préexistantes, dont certaines remontaient à 1948.

[13] Rakoto, J. (1971), “ La crise de l'enseignement supérieur à Madagascar ”, *Revue d'Études Politiques Africaines*, 71, novembre, pp. 53-81.

[14] Rajaoson, F. (1985), *L'enseignement supérieur et le devenir de la société malgache. La dialectique Université-Société*, Thèse de doctorat d'État, Université de Paris V, 1981, publiée à Tananarive, Imprimerie FTM.

[15] Trois ou quatre collègues étrangers seulement parlent ou lisent le malgache, en Faculté des Lettres.

(c'était déjà le cas dans le secondaire) de faire un certificat de Malgache, matière qui n'est obligatoire pour aucun des concours de la fonction publique. Le directeur du département, s'exprimant un jour à notre table, évoquera une "*langue malgache crucifiée*". Ce propos qui valait sous la colonisation vaut toujours absurdement pour le pays indépendant.

À la Faculté des Lettres, où les étudiants français sont majoritaires dans la première moitié des années soixante, les conflits sont feutrés, les Malgaches silencieux, y compris dans les assemblées d'enseignants, au point qu'on pourrait qualifier ce silence de concerté. Certes, ils distinguent bien l'affrontement de points de vue différents, mais ils ne croient pas à l'intérêt de venir en renfort ici ou là, donnant ainsi raison à l'aphorisme : "*Vazaha mody miady*", les étrangers (ne) font (que) semblant de se disputer. En fin de compte, ils feront l'unité sur notre dos.

Outre le personnel et le cursus, l'usage omniprésent du français, le style de vie étudiant marquent en ces lieux une rupture avec la dominante petite-bourgeoise qui amène en ville les gens à cacher leur aisance comme si elle était répréhensible<sup>[16]</sup>. Chambres individuelles spacieuses, "restau U" aux repas opulents, arrosés au choix de vin ou bière quand on ne boit que de l'eau en famille, voyages de découverte en géographie, sciences naturelles ou histoire avec étapes dans des hôtels et repas bien arrosés au buffet de la gare de Moramanga, survol par les étudiants des zones de pénétration difficile comme les *tsingy* du Nord-Ouest ou la forêt du Nord de Tuléar...

Cette munificence (qui a quelque chose à voir avec celle de l'actuel lycée français) tient peut-être à ce que l'Université a été conçue par-delà l'espace de l'île, comme un phare orientant et polarisant les futures élites de la zone. Située à l'intérieur d'une capitale où vit une bonne partie des 40 000 Français présents à Madagascar, induisant une acculturation générale de contact, l'Université vise l'île Maurice, non encore indépendante, avec ses cursus débutants en gestion et commerce, mais rien en Sciences humaines. Dans un océan Indien occidental où l'Université de la Réunion, encore bien peu développée, est vue de Madagascar, à tort ou à raison, comme très dépendante d'Aix-en-Provence, celle de Tananarive reçoit, outre les Mauriciens, des Comoriens, des Seychellois francophones, et même, à partir de 1966, des promotions d'une dizaine de Kenyans, Ougandais, Tanzaniens venus apprendre le français. Pôle de la francophonie, elle se doit de maintenir un excellent niveau et procède à une sélection conforme à celle qui est de rigueur en France avant 1968. De fait, les élites de la capitale, ayant relevé dans leur jeunesse le défi colonial, parlent un français parfait et s'efforcent de l'inculquer à leurs enfants, alors même que le sort fait au malgache les scandalise.

Si l'Université est le cœur de la cible visée par la jeunesse en avril-mai 1972, il n'en faut pas moins reconnaître qu'elle produit, entre 1968 et 1972, des promotions extraordinaires, du fait non pas d'une meilleure qualité des coopérants, mais de l'excellent niveau d'élèves triés sur volet dans le secondaire. Reste à savoir si elle répond aux attentes des jeunes, qu'il faut distinguer de celles de leurs parents. Comment peut-elle contribuer à leur socialisation ? Quelle est la portée et la nouveauté de l'image qu'elle construit de leur patrie libre depuis peu, de leur futur, tout en tenant un dis-

---

[16] On l'affichera inversement, dans les années 1980-90 comme un signe de réussite.

cours destiné à une zone beaucoup plus vaste, géographiquement, linguistiquement et humainement différente ? Faut-il croire l'article de *Madagascar Renouveau* (n° 1, 1976), accusant cette Université, quelques années plus tard, d'avoir voulu " *vivre en marge de la société* " ?

D'une part, une place importante est donnée à des livres qu'il faut... pouvoir se procurer. Si le " prêt à porter " universitaire est riche dès qu'il s'agit de maîtres reconnus de telle ou telle discipline, il est très pauvre dès qu'il s'agit de Madagascar. Les enseignants, pour qui la rupture avec l'ère coloniale est avérée, délaissent les publications de cette phase, soupçonnables ne fût-ce que par le mode d'expression ethnocentré. Mais rares sont les œuvres nouvelles. Condominas, avec *Fokonolona en Imerina*, à la fin des années cinquante, devient ainsi incontournable. On ignore tout du politique dans les années 1930-50 chez les Sakalava ou du lien entre passé et présent dans les campagnes *merina*. Les Hautes Terres, pourvoyeuses des étudiants, bien qu'entrées au XIX<sup>e</sup> siècle dans la modernité, continuent d'être appréhendées de manière coloniale, stéréotypée. Les racines socioculturelles des étudiants sont donc méconnues. Mais qu'importe, puisque le pays est pressé par la classe politique de se projeter dans l'avenir !

Relisant notes de cours et travaux dirigés, je perçois une grande bonne volonté et beaucoup d'intérêt vis-à-vis des réalités locales, une fois acquise l'idée qu'elles doivent et vont changer. L'île excelle à l'époque dans ce langage du développement, qu'il soit chrétien avec Lebreton qui inspire Granger, directeur de l'ENPS, ou marxiste. Elle est sur ce terrain le meilleur élève au sein de la classe du Tiers-Monde francophone. Le développement est un devoir, qui projette les jeunes dans le futur, une évidence pour les enseignements<sup>[17]</sup>. Pour Rudloff, qui est disciple de Keynes en Économie quand il s'agit de l'Occident, la problématique du développement va de soi pour Madagascar, reprise de Dumont, de Castro, de Lebreton et C. Furtado<sup>[18]</sup>, même s'il fait appel à Ottino (*Les économies paysannes malgaches du Bas Mangoky*) et à Althabe. En sociologie, J.W. Lapierre, spécialiste du pouvoir, dont le grand auteur est Talcott Parsons, rédige sa thèse<sup>[19]</sup> à partir de lectures concernant 76 constructions " primitives " de tailles très différentes dans le monde. Le cas des Merina, des Mossi et Ganda (rapprochés dans la catégorie des sociétés à État) est étayé par huit références, dont trois à Deschamps. L'alternative est illustrée par les *Tanala*, société archaïque à pouvoir politique " minime ", grâce à l'ouvrage de Linton (1933). Rien sur les Sakalava. Le " terrain " se résume à quatre pages, fruit d'un voyage d'études fait avec J. Poirier dans la zone en 1964. Ce que révèle la pauvreté de ces références de seconde main, c'est l'absence de renouvellement du retard et des connaissances. Par contre, dès qu'il s'attache à une sociologie de terrain, Lapierre est bon. En 1965, il analyse la mise en valeur de l'*Alaotra* par la Somalac, société d'aménagement qui lui sert de modèle pour la critique des travaux à grande échelle dans le monde paysan. Elle plaque des schémas pensés d'en haut, remembre, exproprie, dans le cadre d'une réforme agraire largement imposée, mais tente aussi, contradictoirement, de susciter des assem-

---

[17] Sur les origines américaines de l'idée de " développement ", sous la période Truman, et l'assurance que quelques décennies suffiraient aux nations émancipées pour rejoindre Europe et États-Unis qui avaient progressé au fil d'un siècle, voir W. Sachs : *Des ruines du développement*, Écosociété, Montréal, 1996, et P.L. Berger : *Les mystificateurs du progrès*, Paris, PUF, 1978.

[18] Voir le quatrième des Cahiers annuels de son séminaire : *La faim dans le Tiers Monde. Pour une nouvelle politique de développement*.

[19] J.W. Lapierre, *Essai sur le fondement du pouvoir politique*, Publication des Annales de la Faculté des Lettres d'Aix-en-Provence, 1968, 710 p.



blées paysannes avec le handicap que ses encadreurs et techniciens sont pris pour des gens de l'administration. Lapiere s'interroge sur les réaménagements possibles. Il dit sa confiance dans les types anciens d'organisation paysanne auxquels il convient de revenir comme structures d'autorité. Mais il en donne une image basée sur le seul ouvrage de Condominas et sur la thèse, discutable, de Lejambre<sup>[20]</sup>. Il méconnaît la longue instrumentalisation par l'État précolonial et colonial. Faute d'acquis historiques adéquats, il procède comme d'autres à une mythification des réalités paysannes précoloniales.

Son collègue J. Poirier est sur le même questionnement dans son cours de 1964-65 : il réfléchit sur le refus du développement, des modèles dynamiques, chez les *Betsimisaraka* et les *Antaimoro*, comme s'il répondait implicitement à ce constat négatif diffusé oralement par Althabe dès 1965 avant d'être porté à l'écrit chez Maspero dans la publication de 1969 : *Oppression et libération dans l'imaginaire*. On peut donc dater de 1965 le défi critique d'une pensée mûrie par l'expérience antérieure de l'Afrique et jetant le doute sur l'unanimité du désir de développement que les Universitaires n'osent pas mettre en question.

Althabe se pose en effet, depuis l'ORSTOM, autre bastion d'un développement appliqué, comme l'homme de l'anti-développement. Dénonçant celui-ci comme une illusion, il campe deux cas de sociétés rurales qui ont, certes, renouvelé leurs comportements mais pour mieux se replier sur le cœur de la tradition. Il tient l'école pour quantité négligeable, ainsi que le christianisme, culte en voie de rejet car lié aux étrangers. Il réfute l'analyse courante des freins au développement du fait que l'Indépendance, illusoire aussi, a été impuissante à déclencher un désir populaire du changement acculant les collègues à la discussion, il tait, comme beaucoup de textes soixante-huitards, ses références (H. Lefebvre, J.-P. Sartre sont probables) et semble ainsi réinventer le monde malgache à partir d'un microcosme, là où Rudloff ou Lapiere, pédagogues de qualité, s'efforcent de les déployer. L'effet est considérable. Excessif même, puisque toute l'île est pensée sur le mode *betsimisaraka*, alors que les étudiants sont issus majoritairement de la capitale et plus largement des Hautes Terres, d'un monde de petits et moyens commerçants, de notables, qui entendent bien développer leur assise en liaison avec la ville, l'argent, et sont très différents.

L'Histoire pâtit de ces prises de position. Discipline lente à s'élaborer, elle n'est enseignée par aucun Malgache jusqu'en octobre 1972. Dans les motivations étudiantes, elle est perçue comme retour au passé, à l'opposé des matières liées au développement. On ne voit pas qu'elle puisse aider à le penser. S. Ayache, venu de l'École Normale, où il faisait faire des enquêtes et " mini-mémoires ", travaille sur Raomana, premier historien de Madagascar, et exhume successivement, en prenant de multiples contacts avec ses descendants, des milliers de pages manuscrites en anglais. A priori, cette résurrection a très peu à voir avec la France et elle le conduira à l'élaboration du thème de la civilisation anglo-malgache, à une réflexion sur l'acculturation au XIX<sup>e</sup> siècle. G. Jacob fait passer dans ses cours l'analyse des préalables de la conquête coloniale et du rôle qu'y joua le lobby réunionnais. Nous sommes aussi dans le domaine des relations avec l'extérieur. D'une certaine manière, mes travaux sur le christianisme,

---

[20] J'ai tenté une reconstitution des représentations de disciplines et de milieux sociaux variés au sujet du *fokonolona*. On la trouvera dans " La constitution d'une utopie du *fokonolona* comme mode de gouvernement par le peuple dans les années 1960 ", *Omal'y sy Anio*, 33-36, 1991-92, pp. 675-712.

même s'ils sont basés sur des manuscrits autochtones publiés dans des revues protestantes, sont élaborés sur la marge –religieuse– aussi. Si je mesure la difficulté de la langue, ma trop grande jeunesse et mes limites, c'est paradoxalement à cause de l'agrégation, dont la préparation m'a cantonnée dans des filières franco-françaises et étroitement historiques, alors que l'anthropologie me serait nécessaire. Ayant enseigné deux ans au lycée Gallieni, j'ai enfin expérimenté la rupture avec ce milieu.

L'Université a très peu de liens avec le secondaire, n'offre pas à celui-ci de possibilités de recyclage, ne reçoit pas de Malgaches comme enseignants, une fois passées les admissions de 1959-60 au département de Lettres malgaches. Ainsi, en Histoire, Ralaimihoatra, licencié d'Histoire et de Droit, possesseur d'un DES, auteur d'un manuel d'Histoire de Madagascar, travaille à l'Office du Tourisme en 1961 et n'entrera jamais à l'Université. Les collègues blanchis sous le harnais du secondaire ne peuvent qu'éprouver une vive amertume devant l'arrivée de coopérants jeunes et qui vont construire ici leur première expérience professionnelle sans presque rien savoir de l'île.

De même, les liens sont quasi inexistantes avec les collègues chrétiens les plus connus, Saint Michel pour les jésuites, Paul Minault pour les protestants reçoivent de très jeunes coopérants, ancêtres des VSN, qui, en dépit ou peut-être grâce à des moyens financiers faibles et une charge familiale encore inexistante, nouent rapidement des liens en milieu malgache et se mettent à des recherches locales. Complétées en France, celles-ci donneront de grands travaux. C'est le cas d'A. Délivré, le grand historien des années soixante, totalement méconnu de l'Université qui découvre, non sans un pincement de cœur, en 1971, à l'état de ronéo, sa thèse sur l'interprétation des *Tantara ny Andriana* qui sera publiée en 1974. Lui succéderont A. Bouillon, auteur de *Madagascar. Le colonisé et son âme* (L'Harmattan, 1981) et Jacques Tronchon, qui ose, à partir d'une importante collecte de papiers privés, la première synthèse sur 1947. Certains des travaux les plus novateurs de l'époque se font donc hors Université.

Quant aux instituts français de recherche, leurs productions sur le pays sont très mal connues de l'Université et très peu vulgarisées par elle. Elles ne sont correctement diffusées ni en sciences exactes ni en sciences humaines et restent stockées dans leurs murs, accessibles aux seuls initiés. Il pèse en effet sur les chercheurs une surveillance et une censure des écrits qui prouvent à quel point on est encore dans l'héritage colonial. Si des isolés comme Althabe, Waast ou Cabanes diffusent, depuis l'ORS-TOM, en direction de l'Université, c'est par le biais d'individualités de l'École nationale de Promotion sociale, dont certaines sections font penser à une Université populaire ou via des individualités repérées par des mentors, telle A.M. Goguel pour M. Rakotonirina, futur président du MFM, formé par le département de Sociologie.

L'Université paraît donc, en contraste avec ces différents milieux, alourdie par l'importance d'un bagage académique à transmettre, gérant confortablement une rente de situation. Même quand les enseignants prennent les réalités locales pour objet de recherche et d'enseignement, est transmise implicitement aux étudiants l'idée que les étrangers sont des médiateurs nécessaires pour accéder à la connaissance du pays et à l'action. L'enseignement mis en forme produit une "*dévalorisation latente de la connaissance "spontanée", non critique, des jeunes*". L'institution a tendance à se présenter comme lieu de la culture et du savoir par excellence du fait qu'elle détient le pouvoir d'attribuer les diplômes. La solennité, la forme [toutes les rentrées se font en toge], importent plus que le fond : ce

qui pourrait s'y dire explicitement. " *La situation politique et l'ensemble des relations malgaches " surdéterminent " d'autant plus le caractère de l'enseignement universitaire que les Français étaient les seuls " étrangers " à y être présents "*"<sup>[21]</sup>.

### III. LES ÉCHANGES ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LE MILIEU ÉTUDIANT.

Au sens étroit du terme, les universitaires ne sont pas des coopérants, puisqu'ils relèvent du ministère français de l'Éducation nationale ; mais ils le sont au sens large et sont tenus pour tels par la population, d'autant que leur masse ne cesse de monter dans le secondaire (51 % y sont selon Jacquier) tandis que baissent les autres formes de coopération. Il existe sur le groupe un texte intelligent et un peu trop général, cédant à la facilité de règlements de compte avec des individus très précis, celui de F. de Négroni<sup>[22]</sup>. Trois thèmes y sont mis en valeur et font écho à un texte d'hommage que j'ai rédigé pour H. Moniot sur le ton d'un récit d'expérience<sup>[23]</sup>. Tout d'abord, la bonne conscience d'une virginité ou d'une innocence historique (p. 44-45). Les coopérants voient leur présence comme non entachée d'un passif politique, à la différence des " Vieux Français ", souvent réunionnais, de l'Île. Beaucoup pensent (sur fond de guerre d'Algérie) avoir la chance d'établir un autre rapport (non colonial) avec une ex-colonie, ils tentent de se démarquer de ceux, anciens d'Indochine ou du Maghreb repliés à Madagascar, dont certains ne cachent pas leur détestation des Malgaches.

Le deuxième trait, que j'ai moi aussi fortement ressenti, est le sentiment de puissance dû à l'emprise sur les orientations des élites, à la connaissance des rouages de l'État, à la jouissance de l'intimité du pouvoir, au sentiment d'impunité collective des coopérants, en rapport avec la faiblesse du lien d'autorité hiérarchique du côté français, à son absence côté malgache.

Enfin, le caractère utopique et par là radical de l'expérience vécue et surtout de la volonté d'action sur l'avenir. Ce désir d'action, porté par le jeune âge de nombreux coopérants et que ne freine la présence d'aucun parent, ni l'expérience de collègues âgés (en nombre si réduit !), ressemble singulièrement à ce qu'avaient vécu les Français de l'administration coloniale, à la satisfaction d'être au cœur des rouages d'un État quand ils étaient en poste dans la capitale. On comprend donc que l'île ait pu être un lieu propice à la projection de rêves de développement. Rentrant de mission sur les côtes lointaines, certains chercheurs de l'ORSTOM confortent ces projections utopiques en attestant le refus de la valeur travail, l'existence de sociétés sans école, sans classes et contre l'État<sup>[24]</sup>.

Ces trois caractères du groupe se sont accentués quand sont arrivés des sympathisants ou protagonistes des journées de 1968 en France. Venant d'un monde où les étudiants avaient pris la parole comme en 1789 on avait pris la Bastille, ces coopérants arrivaient dans une société où " *dire c'est faire* ", pour reprendre le titre du livre d'Austin. Ils apportaient dans la mise en cause des institutions une impertinence inédite à Madagascar et qui visa aussi l'Université.

On se demandera dans quelle mesure ces caractéristiques du jeune coopérant n'ont pas été transmises à certains de leurs étudiants, parfois dans une démarche délibérée,

[21] Je cite ici une analyse d'A.M. Goguel.

[22] Négroni, F. de (1977), *Les colonies de vacances. Portrait du coopérant français dans le Tiers-Monde*, Paris, Hallier, 299 p.

[23] In *Pistes didactiques et chemins d'historiens*, Hommage collectif à paraître à l'Harmattan.

[24] De Négroni, op. cit., p. 173. On se reportera au roman de R. Mallet, *Région inhabitée*, Gallimard, 1964, pour une vue romancée du Sud.

parfois dans un jeu de miroir entre maître ou gourou, et disciple. Les étudiants ne sont-ils pas conscients de représenter pour leur part une génération “ innocente ”, sans lien avec le passé colonial, une fois franchi le seuil de l’Indépendance. De Négroni évoque avec justesse ces coopérants “ *soucieux de dédramatiser de la voix et du geste les relations de subordination, de bousculer les conventions stéréotypées du passé* ”, agissant à l’opposé de ces fonctionnaires malgaches en tournée provinciale, qui mettent en scène théâtralement leur autorité et demandent aux administrés d’exagérer les marques de servilité<sup>[25]</sup>. De Négroni décèle chez les coopérants l’incitation des futures élites à l’interprétation des relations de pouvoir comme une “ *farce politique* ”<sup>[26]</sup>, trait qui restera pertinent sous la seconde République.

De même le sentiment d’impunité collective, aux antipodes de la culture de la culpabilité analysée par R. Andriamanjato, dans *Le tsiny et le tody* (1957) et avérée aux yeux de P. Ottino, qui fait que “ *toute conduite, tout acte physique ou de parole sont, dès lors qu’ils agissent sur le monde extérieur, dangereux* ”<sup>[27]</sup>. Cette sensation d’impunité collective a été évoquée devant moi par plusieurs anciens à propos des débuts de l’Université, où des professeurs, dont R. Mallet, R. Battistini, M. Alliot réunissaient fréquemment les étudiants de telle ou telle discipline, chez l’un, chez l’autre, telle une bande de copains oublieux de toute hiérarchie.

On peut enfin reprendre le troisième point déjà vu : les projections radicales, utopiques, faites sur l’avenir, l’enthousiasme éveillé par la sociologie, discipline reine de l’époque, supposée apte à une refondation des rapports de pouvoir et des rapports sociaux, tandis que l’histoire apparaissait inutile à cette tâche, qu’on imaginait précisément de rupture avec la colonisation. Les références à l’Histoire sont quasi nulles en 1972. On fait de l’idéologie à sa place.

D’où l’hypothèse qui mérite d’être avancée : sur un fond d’assimilation d’ensemble s’est produite une assimilation à un modèle culturel plus spécifique, porté par les coopérants arrivés à partir de 1968<sup>[28]</sup>. Sur un fond de critique visant la France “ bloquée ”, il rencontrera les minorités actives de l’Université : dissidents de l’AKFM, mécontents de son immobilisme et de son rétrécissement à la bourgeoisie urbaine, jeunes PSD frustrées de voir leurs aînés accaparer pouvoir et places ou jeunes du MONIMA. Encore faut-il préciser qu’après 1968 la camaraderie des débuts de l’Université n’était plus de mise. Les salles étaient pleines, le premier rang occupé par des Français en particulier des femmes de coopérants décidées à reprendre ou à faire des études, le deuxième et le troisième rangs vides, comme s’il fallait aux étudiants malgaches ou de l’océan Indien, matérialiser leur retrait psychologique.

Cette jeunesse, comme me l’a dit un ancien et brillant étudiant, revenant, en 1989, sur le passé, se savait désirée des jeunes coopérants qui recherchaient son amitié. Elle mesurait pour sa part l’intérêt des liens noués en termes précis : emprunter des livres, voler le savoir de l’autre camp, le capitaliser, s’en servir un jour à sa guise. Les bases momentanées d’un échange existaient.

---

[25] G. Althabe, op. cit., chapitre I.

[26] Incitation que partageaient discrètement certains intellectuels malgaches, jouant devant certains *vazaha* particulièrement suffisants le jeu du colonisé servile, maladroit en français.

[27] *Agir et parler dans les campagnes merina des années soixante*, manuscrit destiné au Colloque de Berne, 1989, en partie inédit, 33 p.

[28] Les nouveaux arrivés furent d’autant plus nombreux qu’en 1967 on avait rappelé les “ anciens ”, comptant plus de douze ans de séjour.

Une des traces quasi immédiates de ce “ vol du feu ” se trouve dans les recherches qu’I. Rabenoro a consacrées aux tracts et résolutions de 1972<sup>[29]</sup>, dont le ton marque une rupture décisive avec les formes de la communication en *Imerina*. Ceux de la semaine de grève du 24 avril, rédigés en français, sont évocateurs : “ *Prends conscience de ton avenir, parle ou crève* ”<sup>[30]</sup>. Ou “ *Primaires, secondaires, universitaires, nous sommes tous des enseignants, donc des concernés... tu n’es plus un gosse, tu sais ce que tu veux* ”. On notera aussi la fréquence des impératifs, des pronoms “ moi ” et “ je ”, qui mettent le locuteur en avant, la quasi-absence des formes impersonnelles ou passives d’usage, la précision des critiques visant des personnes, dont Tsiranana devenant Tsaksak (assimilé au bruit des mitraillettes), enfin les mises en demeure : *tsy maintsy, tsy misy hatak’andro* (il faut sans délai...). Une minorité active malgache prend ainsi appui sur le mode d’expression et l’impunité de maîtres presque aussi jeunes qu’elle, dans un contexte politique crépusculaire où tout le monde évoque la maladie du président Tsiranana, la farce politique des 99 % de voix en sa faveur aux présidentielles de 1972 et ses vaticinations d’Élu de Dieu dans le Cahier Bleu.

Outre la forme des tracts, on notera sur le fond le champ d’application idéal offert pour le transfert des analyses du système éducatif français. Les ouvrages de Bourdieu et Passeron<sup>[31]</sup>, *Les héritiers*, puis *La reproduction* (1970) circulent à côté des œuvres d’Althusser et Poulantzas, pour les lecteurs malgaches amis de certains coopérants, dont la bibliothèque personnelle, telle celle d’A.-M. Goguel, est très sollicitée.

Entre ce monde très tananarivien dont je suis bien consciente qu’il ne représente pas l’île, et ce que fut le monde essentiellement paysan des années soixante, il y a un fossé dont on peut se demander s’il ne s’est pas élargi au cours des années soixante. Je trouve une confirmation à cette interrogation dans la synthèse préparée par S. Randrianja pour son habilitation : “ *Durant les dix premières années de l’indépendance, écrit-il (p. 258), aucun pont ne semblait exister entre le jeune Tananarivien à l’écoute des derniers tubes et habillé selon la dernière mode parisienne... et le jeune paysan de l’Alaotra... c’est néanmoins l’émergence de cette jeunesse qui va faire paradoxalement le lien entre ces parties cloisonnées de la société, à la faveur de 1972* ”. Quelles que soient les professions de foi des uns et des autres à l’intérieur du campus universitaire, le paysan, enjeu de ces discours contradictoires, reste l’improbable lieu de l’authenticité recherchée par les coopérants et leurs étudiants, et, comme elle, il échappe, il reste “ *uncaptured* ”, comme l’a écrit Goran Hyden à propos du paysan tanzanien.

Pour éclairer la capacité de la jeunesse à dépasser les cloisonnements, il faudrait d’amples développements sur musique, chanson, habillement, que les limites de ce texte m’interdisent<sup>[32]</sup>. C’est la relation d’enseignement proprement dite qui est ici traitée. Ph. Tsiranana en espérait une rapide émergence des élites côtières et une acculturation réciproque des élites, appelées à entrer dans le fonctionnariat au service de la nation. Il ne pouvait imaginer l’alliance critique nouée entre deux jeunessees qui manifestèrent en miroir leur extériorité vis-à-vis de sociétés figées.

[29] Travail d’une honnêteté scrupuleuse vis-à-vis des sources et qui restitue le débordement d’idées et surtout l’intensité du rejet des choses les plus disparates, un peu comme l’ont fait en France des États Généraux.

[30] Rabenoro, op. cit., IV, annexe 24.

[31] Éditions de Minuit, 1964.

[32] Des éléments figurent dans “L’ici et l’ailleurs dans la construction identitaire : le “ look ” des jeunes urbains à Madagascar”, in *Le lieu identitaire de la jeunesse aujourd’hui*. Études de cas, J. Letourneau (dir.), L’Harmattan, 1997, p. 27-45.