

LANGUE, CULTURE ET COLONISATION A MADAGASCAR : MALGACHE ET FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT OFFICIEL (1916-1940)

par

Faranirina V. ESOAVELOMANDROSO

Au lendemain de la découverte de la V.V.S. (1), les autorités françaises prennent toutes dispositions pour renforcer l'« oppression culturelle » (2) et politique exercée sur la jeunesse malgache, dont l'élite anime cette société secrète jugée dangereuse. L'histoire de France, discipline réputée subversive et de « nature à émanciper les Malgaches » (3) est supprimée des programmes ; l'effectif de l'école Le Myre de Vilers, établissement où ont été formés la plupart des affiliés à la V.V.S., est réduit... Les administrateurs profitent de l'occasion pour remettre en cause un enseignement qui ne répond pas aux objectifs coloniaux. Le chef de la province de Tananarive, circonscription où s'étaient multipliées les sections de l'organisation clandestine écrit au début de 1916 : « Les affaires de la V.V.S. ont démontré de façon surabondante ce que, nous savions, que l'enseignement donné à la jeune génération n'avait pas rendu les résultats qu'on était en droit d'espérer » (4). L'enseignement dispensé aux « indigènes » les éloigne des travaux manuels et de la terre.

(1) V.V.S. : abréviation de Vy, Vato, Sakelika (Fer, Pierre, Ramifications). La V.V.S. est une société secrète constituée au cours de l'année 1913 par de jeunes intellectuels (étudiants de l'école de médecine, écrivains...) qui avaient, semble-t-il, pour but la rénovation culturelle malgache et une plus grande liberté sur le plan politique.

(2) termes empruntés à P. Boiteau, *Contribution à l'Histoire de la Nation Malgache*, Paris, Editions Sociales, 1958, p. 290 à 296.

(3) Ed. Ralaimihoatra, *Histoire de Madagascar*, Société malgache d'édition, Tananarive, 1969.

(4) Archives Nationales de France, Section Outre-Mer (AN-SOM), Aix-en-Provence, 2-D.200, Rapport politique et administratif de la province de Tananarive, année 1915.

Les écoles ne forment que des « jeunes gens, vagues lettrés..., bourrés de théories sociales que leurs esprits avaient mal digérées » (5), des futurs agitateurs.

Ce constat d'échec de la politique scolaire et culturelle remonte à plusieurs années. Dès 1906, le gouverneur général V. Augagneur (1905-1910) critique l'inefficacité de Deschamps, prédécesseur de Renel à la direction de l'enseignement et lui reproche, en particulier, son manque d'imagination (6). Selon Augagneur, l'école primaire indigène n'est qu'un « pastiche de l'école primaire en France ». Par ailleurs, programmes et méthodes pédagogiques ne favorisent pas les buts poursuivis par le colonisateur. A l'issue de sa scolarité dans les établissements primaires, l'élève malgache ignore la « Mère-Patrie », ne comprend rien à la langue française, alors que la politique définie par Gallieni et toujours maintenue, souligne en premier lieu qu'il faut « faire des jeunes Malgaches des sujets fidèles et obéissants de la France et, à cette fin, se consacrer à l'enseignement de la langue française et des notions d'histoire, de géographie, etc... pouvant inculquer aux élèves l'idée de la grandeur et de la civilisation de leur nouvelle patrie (7) ». D'après le successeur de Gallieni, les « méthodes perfectionnées » (8) utilisées par le service de l'enseignement se révèlent inadéquates pour diffuser le français parmi les jeunes Malgaches. Une réforme s'impose et Augagneur charge Renel, qu'il fait nommer lui-même en novembre 1906, de se consacrer à un travail de réorganisation de l'enseignement.

L'entreprise de Renel s'inscrit dans un contexte de politique coloniale bien précis : la volonté de ne favoriser qu'une élite par l'octroi, à titre individuel, de la citoyenneté française (9). Ne pourront accéder à la situation privilégiée de citoyen français que de rares Malgaches imprégnés de culture française et possédant la langue du colonisateur. Un tel choix politique a des répercussions importantes sur la question primordiale de la langue d'enseignement. Si la masse des élèves appelés à évoluer dans leur milieu traditionnel doivent se contenter de retenir les quelques rudiments de français utiles pour la bonne marche de la colonisation, la future élite collaboratrice devra, elle, maîtriser la langue des dirigeants. Dans cette optique, l'arrêté du 19 février 1916, rédigé par Renel, se révèle fondamental. Le texte parle pour la première fois, malgré son caractère imprécis, du rôle et de la place du français et du malgache comme

(5) AN-SOM, Aix-en-Provence, 2-D.200, Rapport politique et administratif de la province de Tananarive, année 1917.

(6) Archives de la République Malgache (A.R.M.), Cabinet Civil, D.200, rapport du 6 juillet 1906.

(7) A.R.M., Cabinet Civil, D.199, arrêté du 16 avril 1899 sur l'organisation de l'enseignement à Madagascar.

(8) Lectures expliquées, exercices de traduction, orthographe, grammaire, conversation.

(9) F. Koerner, « L'accession des Malgaches à la citoyenneté française (1909-1940). Un aspect de la politique d'assimilation aux colonies », in *Revue Historique*, juillet-septembre 1969, p. 77 à 99.

langues d'enseignement. Les textes ultérieurs du 17 janvier 1929 et du 14 octobre 1933, réorganisant l'« enseignement indigène », diverses instructions et rapports d'inspection (10) ne manqueront pas non plus de soulever ce problème d'une importance capitale tant sur le plan pédagogique que politique. L'originalité avec laquelle se pose la question de la langue d'enseignement à Madagascar, pendant toute la période coloniale, explique les nombreuses discussions qu'elle soulève. Lors d'une conférence prononcée en 1958, R. Carle, chef du service de l'enseignement du premier degré, insiste sur le caractère permanent du problème linguistique dans la politique scolaire et s'adresse à son auditoire en ces termes : « Qu'il s'agisse de principes, de politique de l'enseignement, qu'il s'agisse de technique, de pédagogie, des conceptions les plus générales au moindre détail d'exécution, l'enseignement à Madagascar pose en permanence le problème de la langue » (11). Ce point de vue s'avère particulièrement vrai pour la période 1916-1940. Les divergences d'opinion et les hésitations des colonisateurs soulignent l'acuité du sujet.

Quelle langue choisir comme véhicule de l'enseignement, comme objet d'étude ? A considérer ce problème dans une colonie comme Madagascar, trop de facteurs entrent en ligne de compte pour que la solution adaptée aux buts visés par la politique culturelle coloniale soit facile à décider. Et quelle politique culturelle exactement ? D'une part, il s'avère chimérique d'espérer une diffusion rapide du français dans un vaste pays aux habitants dispersés et que l'on a le plus grand mal à arracher au milieu « indigène ». D'autre part, les autorités coloniales ne peuvent ignorer ni l'existence de nombreux dialectes locaux, ni la prééminence du dialecte merina, héritée du XIX^{ème} siècle. En outre, comment concilier des intérêts aussi contradictoires que les exigences de la « politique des races » et les nécessités pratiques de s'appuyer sur une élite intellectuelle en majorité merina en favorisant ainsi sa culture et sa langue au détriment de celles des autres populations ? Les Français ne peuvent pas non plus négliger l'objectif fondamental de toute « bonne » politique coloniale : œuvrer pour la diffusion de leur propre langue. Mais, ce point de vue à son tour, ne s'accorde pas toujours avec la politique d'association qui consiste à ne favoriser que quelques individus. En cherchant à dénouer ces multiples contradictions, le service de l'enseignement adopte, en réalité, malgré des modifications de détail ou des nuances dans son application, une même option : amener peu à peu les jeunes Malgaches au fur et à mesure de leur progrès scolaire, à suivre des leçons entièrement dispensées en français. Etant donné la structure de l'enseignement qui distingue trois degrés avec à la fin de chaque niveau une sélection stricte, fondée sur des épreuves dans la langue du colonisateur, le français deviendra ainsi la langue de l'élite (12).

(10) Rapports des missions d'inspection dirigées par Norès (1919)
Pégourier (1927-1928)
Moretti (1933-1934).

(11) R. Carle, Conférence prononcée à l'Hôtel de Ville de Tananarive, le 22 mars 1958 : *La langue malgache et l'enseignement*, 13 p.

(12) *Organisation schématique de l'enseignement* : A la fin du primaire,

De 1916 à 1940, le choix et la définition d'une bonne politique linguistique pour Madagascar suscitent nombre de discussions dans les milieux français. Le rapport de Moretti, inspecteur des Colonies, sur le « Rôle de la langue indigène dans l'enseignement » (13), source essentielle pour notre étude, résume assez bien les différents aspects de la question. Ce rapport communiqué en mars 1934 à Cheffaud, successeur de Renel (14), débute par un rappel du contenu des arrêtés de 1916, 1929, 1933 concernant la langue d'enseignement. L'inspecteur attire ensuite l'attention sur les critiques suscitées par le texte de 1929, modifié en 1933 par celui de Méheust, intérimaire en l'absence de Cheffaud. C'est alors pour Moretti l'occasion d'une analyse des questions de fait, mais surtout de principe ainsi soulevées. Il expose successivement les arguments avancés par les tenants du français ou du malgache et cherchant à s'élever au-dessus du débat défend le bilinguisme dont on ne s'est jamais départi jusque-là à Madagascar.

La conclusion de Moretti met cependant en évidence l'originalité et la complexité du cas malgache comparé à celui des autres colonies, on pourrait, estime-t-il, admettre la règle générale suivante : « Quant à la langue véhiculaire, elle sera, selon le cas, le français là où la multiplicité de dialectes et une pluralité de races hostiles interdira de se servir d'un idiome au préjudice des autres ; mais par contre la langue indigène dans les pays où cette langue sera unique ou tout près de réaliser son unité. Madagascar, du reste, n'entre pas entièrement dans le cadre de cette formule. Les conditions propres ne répondent à aucune des deux solutions types. Nous y assistons à la formation rapide, accélérée même d'une langue une mais cette unification n'est pas encore complète ; elle laisse subsister des vestiges encore nombreux de dialectes particuliers » (15). Cette opinion définit assez nettement la problématique de la question linguistique posée aux colonisateurs à Madagascar.

l'élève participe à un concours d'entrée dans les écoles régionales ou ménagères.

A l'issue du cycle d'études dans ces écoles du second degré, études sanctionnées par le C.E.S.D., une autre sélection s'impose pour l'admission dans les écoles de formation (Le Myre de Vilers, Ecole de Médecine).

(13) Nous avons pu consulter ce rapport aux Archives de l'Inspection des colonies, Bureau du Contrôle, rue Oudinot - Paris. Il s'agit du rapport N° 42 dressé par Moretti et « communiqué à Cheffaud, directeur de l'enseignement, à Tananarive, à l'époque du 15 mars 1934 ». Dans les références ultérieures, nous indiquerons seulement : Rapport Moretti N° 42.

(14) Renel meurt le 9 septembre 1925.

(15) Rapport Moretti N° 42. Opinion personnelle de Moretti, en conclusion du paragraphe intitulé : « Question de principe ».

DIALECTES MALGACHES ET « MALGACHE OFFICIEL »

Unité linguistique des populations malgaches.

Malgré leurs divergences d'opinion sur la valeur culturelle de la « langue indigène » et son rôle dans l'enseignement, la plupart des Français reconnaissent l'existence d'affinités entre les divers dialectes parlés dans l'Ile. C'est un fait, que même les défenseurs acharnés de l'emploi du français comme langue d'enseignement ne peuvent nier complètement. Ainsi, dans toute une série d'arguments en faveur du français, cités par Moretti on relève une seule phrase qui évoque le problème de l'unité linguistique : « Parler de « malgache », d'autre part, c'est présupposer une unité linguistique qui existera peut-être, mais qui ne saurait passer pour réalisée » (16). De son côté, critiquant Cheffaud, directeur de l'enseignement, accusé d'accorder trop d'importance au malgache (17), le gouverneur général intérimaire Bernard soutient à son tour, en faveur du français : « Les peuples de Madagascar parlent des dialectes différents, dialectes voisins, parents, c'est entendu, mais il faut tout de même, on l'a vérifié, un an d'application à un interprète merina résidant chez les Antandroy par exemple pour bien comprendre les gens du pays et surtout pour se faire parfaitement entendre d'eux (18) ».

Le plus souvent cependant, en dépit de l'accent porté, pour des raisons de politique culturelle coloniale, sur la diversité linguistique malgache, les partisans du français langue d'enseignement, admettent implicitement ce que les malgachisants métropolitains ou les principaux responsables du service de l'enseignement — Renel (19) et Cheffaud — affirment ouvertement. Pour des

(16) Rapport Moretti N° 42. Question de principe.

(17) Cheffaud est le rédacteur de l'arrêté du 19 janvier 1929 qui prévoit le recours au malgache comme langue d'enseignement dans les écoles indigènes du premier degré. Nous reviendrons en détail sur les problèmes soulevés par ce texte dans les milieux coloniaux.

(18) Rapport du gouverneur général Bernard en date du 14 avril 1934, inclus dans le rapport Moretti N° 42. Cet exposé de Bernard illustre bien les oppositions de points de vue qui surgissent fréquemment entre les responsables de services techniques — ici l'enseignement — et ceux des affaires exclusivement politiques.

(19) a) Dans son article intitulé : *Principes de pédagogie indigène à l'usage des Européens, leur application à Madagascar*, Tananarive, Imprimerie Officielle, 1922, Renel rappelle que la langue malgache appartient à l'aire linguistique malayo-polynésienne et qu'elle présente une profonde unité.

b) Dans un manuel de géographie qui date de 1912, en usage dans les écoles françaises on peut lire : « La grande île de Madagascar est habitée par des populations très différentes qui toutes parlent à peu près la même langue », p. 16, de P. Farcin : *Géographie, première année, cours moyen, livre du maître* — Librairie Armand Colin, Paris, 1912, 376 p.

spécialistes comme Julien (20) ou Gerbinis (21), l'unité de la langue malgache est incontestable. Dans les cours qu'ils dispensent, le premier à l'École coloniale de Paris, le second à Tananarive, tous deux en fait se consacrent presque exclusivement à l'étude du dialecte merina (22) considéré comme « la clef des autres dialectes ». Le point de vue favorable à l'emploi du malgache et selon lequel l'« initiation approfondie à un dialecte quel qu'il soit fournit la clef à l'initiation rapide à tous les autres » (23) trouve dans l'enseignement de Julien et Gerbinis sa consécration officielle. Les diversités dialectales ne reflètent que des nuances et non des différences, « elles tiennent surtout à des changements plus apparents que réels, dans l'émission phonique de certaines lettres, l'omission de certaines syllabes finales, l'alternance de certaines consonnes entre elles... La grammaire et la syntaxe enfin, sont partout, à quelques insignifiantes variantes près les mêmes... (23)».

Enseignement et échec de la « politique des races ».

Conscients de l'existence d'un fonds commun sur le plan linguistique entre les populations de Madagascar, les colonisateurs doivent tenir compte de ce facteur essentiel dans leur politique scolaire. Mais, d'une part, comment concilier cette idée d'unité culturelle des « sujets » malgaches avec la « politique des races » ? D'autre part, comment isoler culturellement les populations les unes des autres, alors que des nécessités d'ordre pratique incitent les Français à imposer officiellement le dialecte de l'une d'entre elles ? Telles sont quelques unes des contradictions que les colonisateurs eurent à résoudre.

La fameuse « politique des races », inaugurée par Gallieni pour « détruire l'hégémonie merina et séparer la population en groupes d'indigènes de même origine administrés par des chefs de leur race (24) » ne peut réussir que si les écoles fournissent des collaborateurs issus de chaque région de l'Ile, collaborateurs confinés dans leur propre culture et s'il le faut dans leur propre parler. Or, la politique réellement pratiquée par ses successeurs ne semble pas du tout mener au but assigné par Gallieni. Au bout de trente ans de domination coloniale française, les rapports établis par les différents chefs de service déplorent l'échec de la « politique des races ». L'on impute souvent la respon-

(20) Gustave Julien, ancien administrateur à Madagascar, assure de 1904 à 1908 des cours de malgache à l'École coloniale de Paris. En 1920, après quelques années d'interruption (il fait un séjour en Afrique), il reprend son enseignement. Julien a dispensé surtout des cours de dialecte merina, mais aussi quelques cours consacrés aux autres dialectes. Pour une notice biographique de Julien voir Faublée : « Hommage à la mémoire de Gustave Julien », *B.A.M.* XLIX/2, pp. 35-36.

(21) Gerbinis, administrateur colonial, est l'auteur d'un *cours de langue malgache*, Tananarive, 1925.

(22) Pour les raisons de ce choix et ses conséquences, voir plus loin.

(23) Citations tirées du Rapport Moretti N° 42.

(24) G. Grandidier, « Gallieni », in *Le Monde Colonial illustré*, de janvier 1924.

sabilité de ce résultat décevant au système d'enseignement en vigueur. La plupart des fonctionnaires « indigènes » restent en majorité merina ; il en est de même des élèves des écoles, futurs collaborateurs (25). En fait la politique française a finalement favorisé les Merina, qui justement, avant même la colonisation, jouissaient déjà d'une nette prééminence sur le plan culturel et en particulier dans le domaine de la langue. Cette prééminence, héritage du XIXème siècle s'est accentuée au cours du XXème siècle.

« Officialisation » et diffusion du dialecte merina.

Entérinant le choix des missionnaires européens qui fixèrent sous Radama I (1810-1828) l'orthographe du dialecte merina et aidèrent à sa diffusion par la traduction de la Bible et l'évangélisation, les Français renforcent la primauté de ce parler. L'administration en instaure l'étude exclusive dans les cours publics de langue malgache créés à Tananarive (26) ou dans certaines villes de province (27) à l'intention des fonctionnaires européens. Dès l'une de ses toutes premières séances, le 10 juillet 1902, l'Académie Malgache donne son adhésion au point de vue de l'administration, adhésion motivée selon Renel par la pression de plusieurs de ses membres, missionnaires étrangers habitués à parler merina et « qui avaient intérêt à ce que cette solution fût acceptée ». A compter de cette date, influencé par la décision de l'Académie, le service de l'enseignement impose la « langue hova (merina) dans toutes les écoles indigènes de Madagascar (28) », option fortement contestée par Renel. Celui-ci remettra d'ailleurs en question un tel choix et l'arrêté du 14-2-16 sur lequel nous reviendrons, exprimera de la façon la plus éclatante sa position.

(25) A titre d'indication l'on peut citer quelques exemples tirés du rapport Pégourier de 1927-1928, AN-SOM, Mad., C.331, d.873.

- a) *Statistiques des instituteurs* : 1098 dont 662 Merina, 183 Betsileo, 210 originaires de toute la côte est, 8 du Sud, 49 de l'Ouest, 1 Antakarana.
- b) *Remarque de Thiroux, médecin-inspecteur, au sujet des médecins indigènes* : « Il faut noter malheureusement, une fois de plus, que les médecins indigènes constituent l'élite intellectuelle de la jeunesse hova (Merina). A la section médicale de l'école Le Myre de Vilers, on compte 453 merina et 51 originaires des autres régions.
- c) Cette situation risque de se perpétuer. Le directeur de l'enseignement écrit à ce propos que « même dans les écoles excentriques, les Hova occupent 1 469 places sur 2 651. Cette proportion est due au fait que dans les principaux centres de la côte, entre autres Maevatanana, Majunga et même Morondava, Analalava ou Maroantsetra, d'anciennes colonies imériniennes se sont installées à demeure, d'où la prédominance ou l'importance numérique des fils de colons hova, auxquels viennent s'ajouter d'assez nombreux enfants de fonctionnaires, généralement originaires des hauts-plateaux ».

(26) Arrêté du 26 octobre 1897 créant à Tananarive un cours public de langue malgache.

(27) Nous l'avons appris indirectement. Par exemple un arrêté du 2 août 1934 suspend les cours publics de langue malgache à Majunga.

(28) A.R.M., Cabinet Civil, D.208. Organisation de l'enseignement en 1908, rapport de Renel.

De nombreuses raisons expliquent cette « officialisation » du dialecte merina. En premier lieu, malgré leur désir initial de recourir le moins possible à la collaboration des Ambaniandro (29), dont le souvenir encore vivace de l'hégémonie au XIX^{ème} siècle, risque de porter préjudice à la domination coloniale, les Français doivent tenir compte des réalités du pays et en premier lieu de l'héritage du passé. Sur le plan des relations officielles et économiques, le dialecte des Merina joue un rôle important depuis la seconde moitié du XIX^{ème} siècle autour des anciens postes de garnisons, chefs-lieux administratifs du « Royaume de Madagascar », tenus par les « manamboninahitra » de la reine (30). Aux officiers s'ajoutent des commerçants ; de sorte que « ces colonies houves, établies dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle par les rois de l'Imerina ont contribué à répandre jusque dans les parties excentriques la langue imérinienne. On peut dire qu'elle était comparable, au moment de notre conquête, à la Koiné, dialecte commun de la Grèce antique » (31). La seconde raison découle tout naturellement de la première. Puisqu'il existe dans de nombreuses localités des cadres « indigènes », hérités de l'ancienne administration royale merina, les autorités coloniales jugent intéressant — en fait inévitable — de les utiliser, à cause de la pénurie de personnel européen en 1896. L'administration coloniale permet alors à l'oligarchie merina, constituée au XIX^{ème} siècle, de fortifier ses positions provisoirement menacées par sa défaite de 1895, et favorise ainsi la diffusion du dialecte merina, en lui conférant un caractère encore plus officiel. Et les populations sont encore plus persuadées que cette langue est réellement celle du « Fanjakana » (32).

En outre le courant d'émigration merina, qui a débuté au XIX^{ème} siècle, s'accroît pendant la période coloniale. Ce mouvement est lié jusqu'en 1921 à l'accroissement démographique (33), à la recherche de nouvelles terres dans le Moyen-Ouest, à l'octroi de petites exploitations minières en concessions par l'administration, aux « tours de côte » effectués par les fonctionnaires et aux relatives facilités de communication qui favorisent les déplacements de

(29) *Ambaniandro* (mot-à-mot : sous le jour), terme créé par le roi Ralambo au XVII^{ème} siècle, et utilisé par tous ses successeurs pour désigner la population de l'Imerina.

(30) *Manamboninahitra* (mot-à-mot : ceux qui ont des honneurs). Sous Radama I le terme de « manamboninahitra » désignait le soldat. A partir de Ranavalona I, le « voninahitra » devient l'apanage des membres de l'oligarchie qui occupent des fonctions militaires et administratives.

(31) Renel (Ch.), *art. cit.*

(32) *Fanjakana* : Dans l'esprit des Malgaches ce terme évoque à la fois l'autorité centrale, les représentants de celle-ci.

(33) La peste qui sévit en Imerina à partir de 1921 ralentit le courant d'émigration. Sur les conséquences démographiques de cette épidémie, voir :

Girard : « La santé publique et ses problèmes à Madagascar entre les deux guerres mondiales » (1917-1940) *B.A.M.* XLII/2, 1964 ou

Robic : « Trente années de lutte contre la peste à Madagascar » *B.A.M.*, numéro spécial du cinquantenaire de l'Académie Malgache.

commerçants et marchands de bétail des hautes terres centrales vers les autres régions (34). Pour pouvoir entretenir des relations suivies avec ces immigrants, représentant à leurs yeux le monde des affaires et celui de l'administration, les autres populations se trouvent dans l'obligation d'apprendre le dialecte merina. Publications officielles, journaux, prédications religieuses recourent au même dialecte et contribuent à accélérer un processus d'expansion amorcé un siècle plus tôt. A ces motifs d'ordre pratique, justifiant l'utilisation du merina dans la vie de relations, s'en ajoute un dernier de caractère « technique ». Ce dialecte, le seul écrit en caractères latins, selon des règles codifiées depuis près d'un siècle, enrichi par l'assimilation de plusieurs vocables étrangers, permet d'exprimer nuances et rapports. Allant même plus loin dans leur raisonnement, certains Français affirment que les autres « populations apprennent volontiers le merina, langue souple, aux tons cadencés, beaucoup plus riche que la leur (35) ». La subjectivité d'un tel point de vue ne fait évidemment pas l'ombre d'un doute.

Dans l'élaboration des textes réglementant l'enseignement officiel, Renel, Cheffaud ou Méheust se trouvent ainsi placés devant un grave dilemme. La « politique des races », selon la conception de Gallieni, s'accorde mal avec l'utilisation privilégiée d'un seul dialecte, tendance qui visiblement conduit à en établir la suprématie et peut-être à réaliser sur le plan pratique l'unité linguistique du pays. Mais, s'il faut encore s'appuyer sur une élite en majorité merina, n'est-ce pas une utopie que de prétendre négliger son idiome, d'autant plus que bien des colonisateurs estiment utile, tant pour eux que pour les Malgaches, de posséder la langue du pays.

L'UTILITE POLITIQUE DU MALGACHE

Colonisation et connaissance de la « langue indigène ».

Persuadés des avantages politiques qu'ils peuvent de leur côté tirer d'une connaissance parfaite de « la » langue des « indigènes » les Français veulent l'étudier et lui confèrent ainsi une valeur culturelle indéniable. Il pourrait alors s'avérer illogique d'empêcher les « autochtones » d'apprendre une langue qu'eux-mêmes colonisateurs désirent parler. De fait, la connaissance en profondeur du pays, de ses habitants et de leurs mœurs conditionne en grande partie la réussite de la colonisation. L'administration incite donc le personnel européen à apprendre « le malgache » d'une manière rigoureuse et méthodique; « en effet, il ne suffit pas pour posséder un idiome de parler « sabir », car si

(34) Deschamps (H.), *Les migrations intérieures à Madagascar*, Berger-Levrault, Paris, 1959, 278 p.

(35) Rusillon (H.), « De quelques différences entre la langue hova et le dialecte sakalava », *B.A.M.*, tome IV, 1918-1919.

ce langage peut servir dans certaines relations, il devient absolument insuffisant dès qu'il s'agit de régler une question de quelque importance (36) ». Parler correctement malgache permet aux colonisateurs de réclamer moins fréquemment les services d'interprètes, susceptibles d'infidélité dans la traduction, et de recruter, sans crainte, de nombreux fonctionnaires « indigènes » que l'on peut mieux surveiller, enfin de comprendre l'état d'esprit de la population et d'établir des relations plus suivies avec elle. Maniant avec aisance la langue des colonisés, l'administrateur peut susciter diverses occasions de contact avec eux. Des cours de malgache sont donc créés spécialement à l'intention des Européens.

Pour récompenser leurs efforts, on décerne aux fonctionnaires jugés aptes en cette matière un brevet et des primes (37). Une note circulaire du gouverneur général par intérim Guyon, adressée aux directeurs, chefs de service, chefs de circonscription rappellera en 1919 la nécessité d'étudier la langue locale et soulignera l'intérêt que les autorités portent à ce principe essentiel de la politique coloniale (38).

Mais, il semble qu'après 1905, et en particulier durant la période qui nous intéresse, les agents subalternes de l'administration française ne partagent plus cette manière d'envisager les relations du colonisateur avec les populations locales. Alors que sous Gallieni 42 fonctionnaires ont obtenu le certificat de malgache, pour la période beaucoup plus longue de 1905 à 1929, 45 seulement peuvent en justifier (39). Cette tendance extrêmement fâcheuse s'explique, selon le chef du service des Affaires administratives et politiques par « une fausse conception qui a prévalu un temps en matière de colonisation et d'après laquelle il appartenait aux indigènes d'apprendre notre langue ». « Je ne crois pas, ajoute-t-il, devoir m'attarder à démontrer le vice fondamental de cette erreur grosse de conséquence : elle ne trouve plus aujourd'hui de défenseurs. Malheureusement, le mal est fait et la pente est moins forte à gravir qu'à descendre » (40). Il n'en reste pas moins que l'adoption en 1929 du malgache comme langue étrangère, au même titre que l'allemand ou l'anglais au baccalauréat (41) — sanction d'études secondaires de type exclusivement métropolitain —, confirme la volonté officielle, fût-elle mal exécutée, d'encourager la pratique de la langue locale par les Français. En effet, la connaissance du malgaché « apporte aussi aux commerçants et aux colons un précieux

(36) A.R.M., Cabinet Civil, D.213, *Introduction à l'enseignement de la langue malgache par la méthode directe à l'Ecole Coloniale.*

(37) Arrêté du 25 novembre 1897.

(38) A.R.M., Cabinet Civil, D.213, *Note au sujet des brevets de langue malgache et circulaire sur l'étude de la langue malgache.*

(39) AN-SOM, Paris, Mad. C.325, d.841. Mission d'inspection de Pégourier (1927-1928), rapport N° 109, service des affaires politiques et administratives.

(40) *Ibidem.*

(41) *Journal Officiel* du 6 juillet 1929, rapport du ministre des Colonies, André Maginot, au ministre de l'Instruction publique, Mairaud.

facteur dans le règlement de leurs affaires, car les naturels, instinctivement enclins à la défiance, montrent au contraire une réelle docilité, dès qu'ils ont la certitude de comprendre et d'être compris (42) ».

Le maintien des parlers locaux dans les programmes scolaires : facteur de réussite de la politique indigène.

De 1916 à 1940, la langue malgache n'a du reste jamais été totalement exclue des programmes d'enseignement. Le souci pédagogique mis à part — question sur laquelle nous reviendrons au sujet des écoles primaires — la principale raison de ce choix relève de la logique même de la politique coloniale. Le maintien de la langue locale présente l'avantage politique d'éviter que le « jeune indigène ne ressente un certain dédain de son milieu naturel lorsqu'il constate que sa langue maternelle est délibérément laissée de côté et ignorée (43) ». L'administration ne peut négliger les répercussions désastreuses qui en découleraient pour l'entreprise de colonisation : désir de quitter l'univers étriqué de la campagne, où le français apparaît plus nettement encore qu'en ville comme la « langue du haut personnage (44) », de celui qui, enfin « arrivé » sur le plan social, ne peut se contenter de travailler sa terre ou celle du colon. Déjà, les sections agricoles des écoles régionales n'exercent pratiquement pas d'attrait sur les Malgaches. Pour expliquer ce phénomène, Renel met en cause les « préjugés profondément enracinés et dûs aux vieilles idées de caste et à l'institution récemment abolie de l'esclavage ». « Chez les Imeriniens », poursuit-il, « la plupart des enfants et des parents considèrent les travaux agricoles comme une besogne servile et humiliante. Aussi les élèves des hauts-plateaux ne consentent-ils à s'y adonner qu'avec une certaine répugnance » (45). Pourquoi alors par une décision maladroite, en sacrifiant le malgache dont la pratique reste assurément le meilleur lien entre les élèves et leur village d'origine, accélérer un processus qui incite les jeunes à délaisser la campagne et les activités rurales ?

Attacher les élèves à leur milieu, c'est aussi les laisser s'imprégner de leur culture traditionnelle et par conséquent leur faire mieux connaître les diverses productions de la littérature locale — écrite ou orale. Agissant ainsi, les Français se posent en défenseurs de l'originalité du peuple confié à leur tutelle, obéissant à un devoir sacré, accomplissant un des aspects de la vocation humanitaire de toute œuvre coloniale. « Notre devoir, précisent certains partisans de l'uti-

(42) A.R.M., Cabinet Civil, D.213, cours de langue malgache à l'École coloniale (1919).

(43) Arguments des défenseurs de l'utilisation du malgache, cité dans le rapport de Moretti N° 42.

(44) Il suffit d'évoquer le prestige auréolant, pendant toute la période coloniale, l'écrivain-interprète. Voir Fénard, *Les indigènes fonctionnaires à Madagascar*, Lovitou, Paris, 1939, 278 p.

(45) AN-SOM, Paris, Mad. C.3221. Rapport N° 57 de la mission Norès. Il s'agit ici d'un extrait du rapport de Renel, fin 1918.

lisation de la langue malgache, est de conserver la personnalité des races colonisées et cette personnalité apparaît surtout dans leurs traditions, contes, folklore » (46). Pour que les élèves puissent apprécier leur propre culture et en tirer profit il faut donc recourir au malgache et même « perfectionner les dialectes locaux et en faciliter la transcription graphique (47) ». De plus, si l'enseignement dispensé en malgache permet de garder toute leur quintessence aux contes et proverbes qui constituent, dès son jeune âge, l'univers culturel de l'indigène, ce même enseignement peut aussi contribuer à entretenir des principes moraux, véhiculés par les traditions, utiles pour le colonisateur. L'on relève par exemple des suggestions de ce genre : « Il y a intérêt moral à ne pas dédaigner les traditions qui attestent l'amour de la maternité, la place honorable de la femme au foyer, le goût de l'adoption, le sens de la vie familiale, et même tel le serment du sang, la conception d'une solidarité plus large d'autant que les coutumes ont trouvé chez les peuplades les plus diverses des traductions concrètes sous forme de discours ou de chants d'une réelle beauté primitive dont l'intérêt marque et rehausse à la fois le contenu moral (48) ».

L'emploi du malgache aide ainsi à transmettre plus aisément et plus directement des « leçons » inscrites au programme, des préceptes qui trouvent leur meilleure expression dans les traditions locales elles-mêmes (ainsi avec le « fokonolona », institution qui évoque l'esprit de solidarité, mais qui symbolise pour le colonisateur la possibilité d'exercer son influence sur toute une collectivité). Le recours à la langue « indigène » s'inscrit dans la logique de toute la politique coloniale. En définitive, c'est bien la crainte de multiplier les « déracinés », jeunes gens « détachés à tout jamais du milieu social qui était le leur, qu'ils méprisent et qui, du reste, le leur rend bien, n'ayant ni le goût, ni les aptitudes pour un travail manuel, véritable classe de prolétaires intellectuels parmi lesquels le bolchévisme et les nationalismes coloniaux puisent leurs éléments les plus turbulents (49) », c'est bien cette crainte qui explique l'attitude apparemment désintéressée des défenseurs du malgache. L'arrière-pensée colonialiste réapparaît toujours d'une façon ou d'une autre.

Ceux qui insistent sur l'emploi du malgache démontrent avec beaucoup d'habileté que leur choix ne suscitera pas, bien au contraire, « un nationalisme francophobe ». « Ce n'est pas, relève-t-on dans le rapport Moretti, parce que les Betsimisarakas, les Antaimorona, les Sakalava ou même les Hova continuent à s'exprimer dans leur idiome qu'ils nous seront hostiles ; c'est bien plutôt quand ils croiront avoir avec notre civilisation un contact plus profond,

(46) Cité dans le rapport N° 42.

(47) *Ibidem*.

(48) AN-SOM, Paris, Mad. C.331, d.873. Rapport Pégourier N° 84 sur l'éducation des indigènes (24 janvier 1928). Annexe N° 6 : point de vue du directeur de l'enseignement.

(49) Olivier (M.), *Six ans de politique sociale à Madagascar*, B. Grasset, Paris, 1931, 273 p.

quand ils seront, ou plutôt quand ils se croiront prématurément évolués, qu'on trouvera dans leurs rangs des individus prêts à se retourner, pour des motifs d'ambition ou d'intérêt personnel d'ailleurs plus souvent qu'au nom de principes nationaux...» (50). Une connaissance même superficielle du français risque de susciter chez le colonisé un complexe de supériorité mal placé, de multiplier les prétentions de ce « demi-lettré » et de l'inciter à contester l'ordre colonial.

COLONISATION ET DIFFUSION DU FRANÇAIS

Toutefois, s'il s'avère utile politiquement de ne pas négliger les parlers locaux, les colonisateurs ont aussi pour mission de répandre leur langue. Cette entreprise, soutiennent à leur tour les partisans du français, s'inscrit d'une part dans le cadre de leur action civilisatrice, d'autre part dans le contexte d'une colonisation efficace. Puisque pour les Français l'étude du malgache, bien que conseillée n'est pas obligatoire et qu'il existe même une réelle désaffection à l'égard de cette langue (51), les indigènes, eux, devront apprendre le français. Seule, en effet, la « connaissance suffisante de la langue française constitue la plus sûre garantie d'une compréhension réciproque base essentielle d'une association loyale (52) ». Commerçants, commandeurs de plantations, chefs de chantier... sont tenus de pratiquer le français pour pouvoir effectuer des transactions, comprendre les ordres donnés par le concessionnaire ou l'exploitant minier, peut-être même pour accroître leur prestige parmi les salariés et travailleurs.

Par ailleurs, il importe de susciter au sein de toute la population la conscience de la grandeur de la France. De quel meilleur moyen dispose-t-on alors que de la diffusion de la langue française, instrument par excellence du rayonnement de la métropole, pour la propagation de la civilisation et des techniques françaises ? A cet égard, la similitude entre les idées du juriste anglais Macaulay, contenues dans un texte fondamental qui régit la vie intellectuelle de l'Inde britannique (53), et celles des Français de Madagascar nous semble particulièrement frappante et démontre clairement que sur le plan culturel, les puissances coloniales partageaient à peu près les mêmes points de vue. Sa langue apparaît systématiquement au colonisateur comme l'une des

(50) Le passage d'où est extrait cette citation se trouve en Annexes, doc. N° 1.

(51) cf. plus haut la réduction du nombre des Français brevetés en langue malgache.

(52) Le décret de mars 1909 prévoit parmi les critères fondamentaux pour l'accession d'un Malgache à la citoyenneté française, la connaissance parfaite et la pratique du français.

A.R.M., Cabinet Civil, D.210 : Etude sur l'enseignement en 1933.

(53) Il s'agit de la célèbre *Minute* de Macaulay qui date de 1835. Ce texte présente des arguments en faveur de l'utilisation de l'anglais dans l'enseignement. A partir de 1835, l'anglais devint langue officielle en Inde à la place du persan. L'original du texte se trouve dans le livre de Michael Edwardes : *A history of India*, Thames and Hudson, London, 1961, 444 p.

plus riches sinon comme la plus riche. Cherchant à persuader de l'utilité éminente de l'anglais, Macaulay écrit en 1835 : « Il n'est guère nécessaire de rappeler les qualités de notre langue. Elle occupe une place prépondérante parmi les langues occidentales. Elle est riche en œuvres d'imagination..., en ouvrages historiques qui, en tant que récits ont été rarement surpassés, et qui, en tant qu'instruments d'éducation morale et politique n'ont jamais été égalés... ; en informations complètes et justes sur toute science expérimentale ... Quiconque connaît notre langue, accède facilement à la vaste richesse intellectuelle que toutes les nations les plus sages de la terre ont créées et amassées en 90 générations... » (54). Un siècle plus tard, à Madagascar, les partisans de la langue française soutiennent que celle-ci « permet aux Malgaches de continuer à s'instruire, hors et au-delà de l'école par la lecture d'ouvrages sur tous sujets qui n'existent pas en leur propre langue » (55). Et le gouverneur général Léon Cayla d'ajouter dans une lettre adressée au directeur de l'enseignement : « Par le nombre et la précision de ses mots, notre langue est par excellence l'instrument des sciences et une langue véhiculaire de premier ordre » (56). De tels arguments – ne pas limiter l'horizon intellectuel du Malgache, lui donner la possibilité de se « hisser » au niveau du Français, ne pas faire de la culture occidentale si renommée le monopole du colonisateur – prennent alors un « caractère humanitaire » (l'obligation de remplir une mission civilisatrice) qui cependant ne peut arriver à masquer un autre mobile moins intéressé (imposer l'idée de la grandeur de la France), soutenu par la conscience d'une prétendue supériorité culturelle.

De plus, l'utilisation du français dans l'enseignement peut éventuellement éviter au colonisateur d'avoir à choisir parmi la multiplicité des dialectes, et en tout cas de favoriser l'un d'entre eux. Le recours à la langue française aiderait à surmonter la contradiction entre la « politique des races » et l'unité culturelle du pays. Et ajoute-t-on, ceci fournirait – sur le plan plus élevé – l'une des méthodes les plus efficaces pour unifier des peuplades diverses (57). L'unité culturelle des Malgaches instruits se réaliserait ainsi, non autour de leurs propres traditions ni par une rapide diffusion du dialecte merina, tant redoutée des Français, mais dans l'adoption de la langue et de la culture du colonisateur.

Facilité des Malgaches pour l'étude du français.

Enfin, il arrive même aux défenseurs d'une telle politique culturelle de justifier leur position en invoquant une prétendue aptitude remarquable des Malgaches à l'étude des langues étrangères. Il s'agit là encore d'un argument

(54) Extrait de la *Minute* de Macaulay. Traduction de Madame Y. Ranjeva.

(55) Cité dans le rapport Moretti N° 42, cf. Annexes, doc. N° 2.

(56) A.R.M., Cabinet Civil, D.201, Réorganisation de l'enseignement indigène (lettre de Cayla, datée du 24-4-1933).

(57) A.R.M., Cabinet Civil, D.201 : Etude sur l'enseignement en 1933.

classique habilement utilisé par les colonisateurs pour excuser leur volonté d'imposer leur langue aux colonisés et leur manque d'effort manifeste pour l'étude des parlers locaux (58). Ainsi un rapport du gouverneur intérimaire Bernard fait état des dispositions spéciales des Malgaches pour l'adoption du français. Désireux d'en persuader ses lecteurs il utilise des explications « quasi-raciales » de ce genre : « Mais des peuples arriérés, dit-on, éprouvent beaucoup de peine à apprendre notre langue. Je n'en crois absolument rien. On est en effet frappé de l'extrême aptitude des Malgaches d'âge scolaire qui ne sont pas des arriérés au sens pathologique du mot, à apprendre le français et l'anglais tout aussi bien, je pourrais ajouter *que c'est une faculté commune à tous les peuples au cerveau jeune*, mais cela m'entraînerait trop loin » (59). Mis en présence d'une population jugée peu évoluée mais à l'esprit encore malléable, le colonisateur espère l'engager dans la voie qu'il a tracée, celle de l'acculturation, que l'on essaie de camoufler derrière cette « aptitude » au français, alors que par ailleurs, de nombreuses lettres signées par des chefs de service insistent sur « l'incapacité culturelle des Malgaches » et y trouvent un excellent prétexte pour limiter leur possibilité de promotion dans l'enseignement ou dans la hiérarchie des fonctionnaires (60).

D'autres « observateurs » français ont pu soutenir la même idée que Bernard, mais en se limitant à des régions précises et en n'accordant, quant à eux, ce don des langues qu'à certaines populations privilégiées. Ainsi, dans un article intitulé : « *L'étude du français à Madagascar* », le R.P. Dubois répond de la manière suivante à la question : « Les Malgaches ont-ils des dispositions pour le français ? » : « Force nous est de réduire l'enquête presque uniquement à quelques peuplades, il est vrai les plus importantes et les plus civilisées de la Grande Ile, celles qu'atteignent plus efficacement les organisations scolaires de toutes sortes, les Hovas et les Betsileos. Quant aux Sakalavas, aux Bares, aux Tanales, ils n'ont pas encore assez goûté des études pour que l'on puisse facilement juger de leurs aptitudes pour le français... Je ne crains pas d'affirmer que les Hovas et les Betsileos ont pour le français des facilités étonnantes...

(58) A comparer avec la *Minute* de Macaulay déjà citée : « Il faudrait moitié moins de temps à un Hindou pour lire Hume et Milton qu'à un jeune Anglais pour lire Hérodote et Sophocle ».

(59) Rapport Moretti N° 42. Rapport de Bernard en date du 14-4-1934, dans lequel il critique la position de Cheffaud, rédacteur de l'arrêté de 1929.

(60) L'on peut donner quelques exemples :

- 1) Ch. Renel considère les Malgaches comme des « barbares », mal préparés par leur hérédité à un enseignement secondaire ou supérieur, soit scientifique soit littéraire, cité par Y. Paillard : « Faut-il admettre les jeunes « indigènes » dans les collèges français de Madagascar » (1913). in *Information historique* N° 33, mai-juin 1971.
- 2) Le médecin-inspecteur Thiroux se déclare en présence d'un « peuple d'enfants mal élevés qu'on a flattés et qui ont cru à certaines flatteries... Ces jeunes Malgaches qui se figurent tout savoir rabaissent le savoir à leur niveau », in *Rapport Pégourier* N° 84, sur l'éducation des indigènes. AN-SOM, Paris, Mad. C.331, d.873.

J'ai vu moi-même chez eux des merveilles de rapidité à s'assimiler notre langue; j'ai vu tel et tel petit Betsileo, après un dégrossissement à peine ébauché dans les écoles des campagnes conquérir son diplôme en moins de cinq années, lire le français au point de donner l'illusion d'une lecture faite par un Français et tournant des lettres ou des descriptions avec un brio que n'auraient pas désavoué de bons élèves de nos classes françaises (61) ».

La complexité du problème linguistique rend particulièrement difficile la définition du rôle à jouer par le français et le malgache. Concilier « politique des races », utilité du malgache, diversité dialectale d'un côté, et de l'autre unité de la langue locale, nécessité impérieuse de diffuser le français, formation d'une élite collaboratrice relève presque de l'utopie. En outre, les directeurs successifs de l'enseignement ne jouissent pas d'une liberté totale dans leur tentative de résoudre cette question fondamentale.

Structure de l'enseignement : l'élitisme.

En premier lieu, Renel, Cheffaud et Méheust agissent à l'intérieur d'un cadre strictement défini et leur choix doit s'y adapter. En effet, l'organisation de l'enseignement officiel décidée à l'époque de Gallieni reste inchangée. L'enseignement dispensé aux « indigènes » bien distinct de celui réservé aux Européens conserve son caractère élitiste. Une sélection rigoureuse s'effectue à la fin de chaque niveau d'études. Le premier degré qui correspond à peu près au primaire dure quatre ans (62). Pour la plupart des élèves malgaches la scolarité s'arrête là. En effet, seule la réussite au concours d'admission dans les écoles régionales pour les garçons, ménagères pour les filles permet d'aller plus loin. Or, le nombre limité de ces écoles du second degré installées dans les principaux centres (63), leur rôle d'établissement de préformation des futurs fonctionnaires rendent extrêmement sévère cette première sélection. Répartis

(61) in *Revue Chine-Ceylan-Madagascar* de décembre 1920, p. 1044.

(62) *Organisation de l'enseignement du premier degré* :

- première division (1ère année : section A
 (2ème année : section B
- deuxième division (3ème année : section A
 (4ème année : section B

L'on parle plus couramment de première A, première B et de deuxième A, deuxième B.

D'après les statistiques de 1930, fournies par une brochure éditée par la direction de l'enseignement en 1931, on compte à peu près 110 000 élèves dans les écoles officielles du premier degré. Cf. *L'enseignement à Madagascar en 1931*, Gouvernement Général de Madagascar et Dépendances, Direction de l'Enseignement, 117 p. Signalons toutefois l'existence de l'école Flacourt qui possède les trois degrés. Cette école officielle payante « accueille à Tananarive les fils des notables et compte 106 élèves du premier degré, 215 du second et 29 du troisième » (renseignements donnés par la brochure citée, p. 76).

(63) 14 écoles régionales en 1930,
5 écoles ménagères.

dans différentes sections les élèves y reçoivent une formation étalée sur deux ou trois ans (64). De ces écoles, et selon la section choisie, sortent des couturières, des ouvriers..., et les candidats aux établissements du troisième degré, tous regroupés à Tananarive. L'école Le Myre de Vilers, l'Ecole de Médecine et l'Ecole industrielle préparent en quelques années (4 pour l'Ecole de Médecine où la durée des études est la plus longue) les futurs fonctionnaires. Mais, au terme de sélections successives, quelques centaines d'élèves seulement (65) accèdent à l'enseignement du troisième degré. Ce principe d'élitisme préside à l'élaboration de toute la politique scolaire. Il oriente le choix des matières fondamentales, amène à définir des critères stricts de recrutement et nous verrons qu'en définitive il dicte réellement la politique linguistique dans l'enseignement officiel.

Mouvement nationaliste dans l'entre-deux-guerres.

En second lieu, les directeurs de l'enseignement doivent tenir compte des préoccupations soulevées dans les milieux français par l'évolution politique de la colonie. A ce point de vue la période de 1916-1940 apparaît comme très importante et riche en événements. Après le calme qui suit la découverte et la répression de la société secrète V.V.S., à la fin de 1915, l'agitation nationaliste éclate au grand jour à partir de 1924 sous la direction de Jean Ralaimongo (66). Pétitions (67), articles publiés dans divers journaux – *l'Opinion*, *l'Aurore Malgache*, *La Patrie Malgache*, *la Nation Malgache* – manifestation publique du 19 mai 1929 à Tananarive, offrent aux Malgaches des occasions pour réclamer l'égalité, la liberté et même l'indépendance. Malgré leur volonté

(64) 1) pour les écoles régionales : durée de l'enseignement : 3 ans

1ère section : section d'enseignement général
2ème section : section industrielle et agricole.

2) pour les écoles ménagères

1ère section : section ménagère) durée 2 ans
2ème section : section des apprenties)
3ème section : section d'enseignement général.

(65) Pour 1930, les statistiques indiquent 700 environ.

(66) cf. Domenichini (J.P.), *Jean Ralaimongo et l'origine du mouvement national malgache*. D.E.S., dactylographié, Paris, 1960-1961, 135 p.

(67) *Pétition des Indigènes de Madagascar*, rédigée au début de 1929 revendiquant :

- des institutions républicaines et la fin de la doctrine du régionalisme,
- suppression de l'indigénat,
- application de l'œuvre de la 3ème République,
- suppression du travail forcé, égalité fiscale, respect du statut foncier indigène.

de ne pas accorder beaucoup de crédit à ces menées « socialo-communistes » (68), les autorités coloniales ne peuvent cacher une réelle inquiétude. A Tananarive, comme pour l'affaire de la V.V.S. l'agitation touche essentiellement les intellectuels. L'administrateur, chef de la province de Tananariveville (créée en août 1930) écrit à ce sujet : « De la part des indigènes occupant un rang social plus élevé, possédant plus d'instruction, et qui sont d'ailleurs l'infime minorité, les autorités administratives rencontrent moins de soumission. Ce n'est pas que ces Malgaches fassent, du moins ouvertement, de l'obstruction, mais l'on sent qu'ils subissent l'influence néfaste des menées communistes qui réussissent, au cours de ces dernières années, à recruter un certain nombre d'adeptes, parmi, précisément, les indigènes soi-disant évolués et que leur prétendue supériorité intellectuelle incite à se proclamer ingénument les égaux des Européens et il leur semble naturel de revendiquer tous les droits et privilèges... D'énergiques mesures prises par l'autorité supérieure remédient heureusement à ce fâcheux état de choses qui risquait, en se prolongeant, d'apporter quelque perturbation dans la société malgache... Des condamnations furent aussi prononcées contre des indigènes qui s'étaient rendus coupables des délits de chants séditions, de rébellion ou d'outrages envers les agents dépositaires de la force publique » (69). Cette agitation permet alors à certains administrateurs (dont les gouverneurs généraux L. Cayla et Bernard) de remettre en cause la politique culturelle et en particulier le principe linguistique adopté dans les établissements scolaires. Sous la pression des événements et des responsables politiques, les directeurs de l'enseignement doivent souvent faire passer au second plan le souci pédagogique.

*
* *
*

Confrontés à toutes sortes de problèmes, pratique, pédagogique, politique, Renel, Cheffaud et Méheust arrivent difficilement à satisfaire à la fois enseignants, autorités, colons et « indigènes ». Toutefois, étant donné la structure

(68) Le rapport politique de 1929 pour la province de Tananarive note par exemple à propos de la manifestation du 19 mai 1929 : « Le 19 mai dernier, une manifestation, née on ne sait trop comment, probablement sous le coup des incitations de Planque et Vittori, deux chefs communistes, a causé un certain émoi dans la ville de Tananarive. La publicité donnée à cette affaire, parfaitement puérile en soi, la longueur apportée par les tribunaux à son règlement, la venue d'un avocat communiste de France ont grossi démesurément l'importance de ce fait qui, dans la Métropole serait considéré comme un simple incident de la voie publique... » in AN-SOM, Aix-en-Provence, 2-D.201. Rapport politique de 1929, province de Tananarive.

(69) *Ibid.* De son côté Léon Cayla écrit dans son rapport adressé au ministre des Colonies le 23-5-1930 : « Il serait puéril de nier qu'une évolution s'est produite dans l'esprit d'une partie de la population qui, trompée par des promesses faciles de quelques agents de propagande et impressionnée par l'insolence de quelques folliculaires, subventionne ces fauteurs de désordre... » AN-SOM, Paris, Mad. C.364, d.993.

et les buts assignés à l'enseignement officiel, la question de la place du français et du malgache dans les programmes se pose avec moins d'acuité, pour le colonisateur, dans les établissements des second et troisième degrés que dans ceux du premier degré. Principe d'élitisme et formation de collaborateurs imposent dans les écoles régionales, ménagères et « supérieures » la primauté de la langue française. C'est là un principe défini une fois pour toutes et immuable pendant la vingtaine d'années qui nous occupe. Par contre, la double vocation de l'enseignement primaire — préparer aux examens d'entrée dans les écoles plus élevées, mais aussi instruire, éduquer rapidement et rentablement des jeunes pour le profit de la colonisation — suppose au niveau pédagogique un choix plus nuancé. Malgré le souci de répandre le français, l'utilité du malgache ne fait pas ici l'ombre d'un doute. L'on tend alors vers le « bilinguisme ». L'application d'un tel principe exige beaucoup d'habileté pour dépasser encore une fois les contradictions entre « politique des races » et « politique culturelle ». Dans ce domaine, le style personnel de chaque directeur de l'enseignement s'imposera plus nettement.

II

Une lettre adressée le 10 octobre 1920 par Albert Sarraut, ministre des Colonies, aux responsables des différents territoires relevant de la France met bien en évidence la base commune de l'œuvre scolaire dans ces pays : « S'il ne faut pas hésiter à fournir à une élite que la preuve de ses capacités aura formellement sélectionnée, toutes les facultés d'accès aux domaines supérieurs de la science et au plein épanouissement de la pensée, *il importe d'envisager de prime abord l'utilité de l'instruction de la masse* » (70). La réalisation de ce second aspect, de loin le plus important de la politique scolaire, dépend de la formation reçue par les élèves dans les écoles du premier degré. Les jeunes Malgaches doivent, à la sortie de ces établissements, être en mesure de participer efficacement à l'entreprise de colonisation. Ceci suppose l'acquisition de notions élémentaires de calcul, lecture, leçons de choses ou de techniques agricoles. Un tel bagage permet d'affronter les problèmes quotidiens et d'apprécier les bienfaits de la présence française. Seule, en effet, la conscience de ces « bienfaits » de la colonisation peut inciter réellement les Malgaches à contribuer à l'œuvre de la France. Aussi l'enseignement du premier degré se fixe-t-il comme autre tâche essentielle de susciter chez les jeunes l'admiration et le respect pour la « Mère-Patrie » qui accomplit une noble et lourde mission d'éducation et d'instruction. La diffusion de la civilisation et donc de la langue française s'impose, si l'on veut que les sujets éprouvent de tels sentiments.

Or, les instituteurs se trouvent dans les écoles officielles indigènes du premier degré en présence d'enfants qui, au début de leur scolarité, ne comprennent et ne parlent que le malgache. Il s'agit ainsi de concilier intérêts

(70) Une copie de la lettre se trouve aux A.R.M., Cabinet Civil, D.202.

politiques, pratiques et impératifs d'ordre pédagogique. Les responsables de l'enseignement ont tenté de résoudre le dilemme français ou malgache en optant pour « un bilinguisme » particulièrement ambigu. Cette solution ne semble guère satisfaisante, à en croire les discussions qu'elle soulève et les résultats peu probants obtenus dans les écoles du premier degré. La mise en pratique de ce bilinguisme qui n'est pas clairement réglementé dépend en effet du point de vue personnel de chaque directeur de l'enseignement, des nécessités politiques du moment, de l'interprétation donnée par les enseignants aux textes à appliquer.

ECHEC DE L'ASSIMILATION LINGUISTIQUE, VERS LE BILINGUISME

En novembre 1906, Renel remplace Deschamps. Pendant près de 10 ans, il se consacre à la rénovation de l'enseignement officiel indigène. A son arrivée, Renel opte pour une politique d'assimilation linguistique et une intensification de l'étude du français. Mais après quelques années, la mise en place de la politique d'association, définie par Augagneur, l'amène à changer de point de vue.

Dès 1908, intervient une réforme dans les programmes des écoles primaires. On s'efforce de « mieux les adapter à la mentalité et aux besoins véritables des indigènes » (71). Des ouvrages spéciaux (syllabaires, livres de lecture française...) sont rédigés à l'intention des enfants malgaches. Entre 1910 et 1914, la question linguistique que Deschamps n'a pas su résoudre (selon Augagneur) préoccupe son successeur. Pour améliorer le niveau des indigènes en français, Renel décide d'accorder une « prédominance marquée » à l'étude de cette langue. Son choix reflète logiquement son point de vue sur la pauvreté culturelle du malgache. D'après Renel, la langue locale ne peut se fixer, à cause de la rareté des traditions littéraires, et ne « demande qu'à disparaître ». L'indigence du vocabulaire crée des confusions fréquentes, empêche d'exprimer bien des réalités. « Sur le plan technique, le caractère rudimentaire de l'idiome local est encore plus criant : absence de genre et de nombre, manque de flexions casuelles et verbales, forme relative qui sert à tant de fins, syntaxe misérable... *font du malgache une langue convenant à des primitifs mais à peine suffisante pour des demi-civilisés et inapte à exprimer les idées des Hovas instruits* » (72). Très vite cependant, Renel sacrifiera ces considérations d'ordre culturel et son projet d'assimilation linguistique. L'évolution vers une politique d'association ainsi que les obstacles matériels qui s'opposent à la diffusion du français expliquent son revirement et l'adoption en 1916 du bilinguisme, principe retrouvé dans les arrêtés ultérieurs (1929 et 1933).

(71) *L'enseignement en 1931*, brochure déjà citée, p. 13.

(72) A.R.M., Cabinet Civil, D.202. Rapport de 1908 du directeur de l'enseignement, Renel.

Les arguments que Renel utilise ici ressemblent d'une manière frappante à ceux employés par les Anglais en Inde pour dévaloriser le sanscrit, l'arabe ou les langues vernaculaires locales, cf. *Minute* de Macaulay.

En effet, si le maintien de la langue locale — comme objet ou véhicule de l'enseignement indigène en général — s'inscrit dans la logique d'une « bonne politique coloniale » (73), d'importantes considérations pédagogiques et pratiques interviennent dans le même sens, au niveau du primaire. L'instruction du premier degré s'adresse à une population scolaire relativement nombreuse — plus de 100 000 élèves pour les écoles officielles — sans cesse sollicitée par un univers quotidien où l'on ne parle que malgache. A ce propos, pour justifier son refus d'admettre des indigènes au collège secondaire français (74), Ch. Renel tient le raisonnement suivant : « Il faudrait d'abord que le français fût véritablement pour ces élèves la langue maternelle... Ces mêmes élèves retomberont continuellement dans le milieu indigène, soit comme internes par la fréquentation de leurs camarades, soit comme externes par leur vie de famille. Ils tendraient donc à perdre tous les jours, au cours de leur existence non scolaire, les habitudes intellectuelles et les connaissances qu'on essaierait laborieusement de leur inculquer pendant les heures de classe » (75). Les Européens, en nombre insuffisant, ne peuvent contrarier cette tendance naturelle de l'enfant à se replonger dans l'ambiance culturelle familiale. Force est alors de constater « qu'il serait assez original de croire que les quelques Français de l'île pourront imposer leur langue à 3,5 millions d'indigènes » (76). Il s'avère chimérique d'espérer une assimilation culturelle des Malgaches.

Par ailleurs, après la période de pacification au cours de laquelle des soldats français jouèrent le rôle de maîtres d'école dans les postes militaires, l'enseignement primaire indigène est confié exclusivement à des Malgaches. Les quelque 80 instituteurs français (77) de la colonie n'exercent que dans les écoles du second et troisième degré, en tant que directeurs ou enseignants. Il faut alors s'en remettre aux Malgaches eux-mêmes pour diffuser le français et ceci ne va pas sans inconvénient. Malgré leurs efforts pour parler et enseigner

(73) Voir plus haut : « utilité politique » du malgache.

(74) En février 1913, des notables malgaches expriment au gouverneur général le souhait de voir leurs fils admis au collège Condorcet de Tananarive — établissement secondaire strictement réservé aux Européens et dispensant exclusivement en français des leçons calquées sur les programmes métropolitains. Alors que le gouverneur général, Albert Picquié, examine cette requête avec une certaine bienveillance, le directeur de l'enseignement, Charles Renel, s'y oppose fermement. L'arrêté du 31 janvier 1914 clôt l'affaire, suivant l'optique de Picquié, en acceptant certaines admissions, mais à titre exceptionnel et sur dossier — cf. Y. Paillard, *art. cit. et infra*, p. 46.

(75) AN-SOM, Paris, Mad. C.325 à 843, « Accession des indigènes et métis à l'enseignement primaire et secondaire européen ». Lettre de Renel à Picquié du 18 avril 1913.

(76) AN-SOM, Aix-en-Provence, 2-D.196, province de Tamatave. Rapport politique et administratif de 1915.

(77) d'après les statistiques de 1931.

une langue qu'ils manient avec beaucoup de *fierté* d'après Cheffaud, ou *vanité*, selon le gouverneur intérimaire Bernard, les instituteurs malgaches dont la formation en français est somme toute rudimentaire (78), « usent d'une prononciation défectueuse, ne comprennent pas exactement le sens des mots et n'obtiennent pour ainsi dire aucun résultat » (79). Or, il s'agit dans le premier degré de faire acquérir rapidement par l'élève des notions pratiques ou techniques sur les leçons de choses, calcul, système métrique, morale ou hygiène. La réforme conçue par Renel insiste particulièrement sur une telle orientation. Il faut éviter, à tout prix, de continuer à former des « soi-disant intellectuels » agitateurs — tels les affiliés à la V.V.S. — et diriger l'enseignement dans un sens éminemment pratique (80). Rédigeant l'arrêté de 1929, Cheffaud s'inspire des idées contenues dans le texte de 1916 (81) et définit ainsi la finalité de l'enseignement du premier degré : « Il consiste à donner à l'enfant la somme de connaissances usuelles qui lui permettront plus tard de tenir convenablement et utilement sa place dans le milieu où il est né et où il est appelé à passer toute son existence » (82). Pour une compréhension plus aisée et une meilleure rentabilité, le recours à la langue maternelle s'impose alors dans les classes primaires (83). Cependant aucun des directeurs de l'enseignement ne peut négliger le devoir qui incombe à tout colonisateur : celui de répandre son parler. Aussi, le service de l'enseignement opte-t-il ouvertement pour le bilinguisme.

CIRCONSTANCES POLITIQUES ET OFFICIALISATION DU BILINGUISME

Trois textes successifs — de 1916, 1929, 1933 — officialisent ce principe. Mais sa formulation diffère d'un arrêté à l'autre. Dès lors qu'on reconnaît dans les trois textes l'immuable volonté des Français qui tiennent à faire de leur langue le moyen d'expression des élites locales, ces différences pourraient sembler mineures. En réalité, la diversité des articles reflète de sérieuses préoccupations politiques et chaque arrêté correspond à un moment précis dans l'évolution de la colonie.

(78) Nous le verrons plus loin en étudiant la formation des instituteurs.

(79) AN-SOM, Aix-en-Provence, 2-D.196, province de Tamatave. Rapport politique et administratif de 1915.

(80) *L'enseignement à Madagascar en 1931*, p. 18.

(81) La brochure sur l'enseignement en 1931 est rédigée par le service de l'enseignement. Les responsables — sur l'initiative de Cheffaud sûrement — démontrent la continuité de la politique scolaire coloniale.

(82) Argument utilisé par Cheffaud pour justifier le choix du malgache dans l'enseignement primaire. Cité par Moretti dans son rapport N° 42.

(83) L'on peut faire un rapprochement avec « le point de vue » de Gallieni. L'essentiel est d'être compris. A cet égard, la « langue malgache fournit un moyen efficace pour agir sur la masse des indigènes dans un sens favorable... », déclare-t-il, « et a surtout à mes yeux le grand avantage d'être un instrument de pensée à la mesure des cerveaux malgaches ». in *Circulaire* du 20 avril 1903.

Arrêté du 19 février 1916.

Le texte du 19 février 1916, auquel on revient en 1933 avec quelques aménagements et précisions, définit clairement les tendances profondes de la nouvelle politique linguistique décidée pour les établissements primaires. Le paragraphe consacré aux écoles indigènes du premier degré commence par cette phrase : « Au début, le maître emploiera pour ses explications *le dialecte de la région, puis progressivement dans la mesure du possible il substituera la langue française au dialecte local* ». Mais il est aussi précisé que le « but de l'enseignement (de la langue française) est d'amener les élèves à soutenir une conversation sur les sujets les plus usuels (cultures locales, commerce et industrie de la région...) » (84). Cet arrêté introduit une innovation fondamentale : pour la première fois, un texte officiel, apportant quelques détails sur la question de la langue d'enseignement, précise le but poursuivi par les colons.

De plus, Renel rompt avec la tradition établie depuis 1902 en décrétant l'utilisation du *dialecte régional* et non plus celle du dialecte merina. L'application de la « politique des races » que l'on cache derrière un souci d'ordre pédagogique explique ce choix. Il se retrouvera d'ailleurs dans les deux autres arrêtés et nous y reviendrons. En 1916, des événements récents précipitent en fait la décision de Renel. La découverte de la société secrète V.V.S. dont la majorité des affiliés sont des intellectuels merina ravive les craintes d'un retour à l'hégémonie culturelle des Ambaniandro. Il s'avère alors urgent de lutter efficacement contre ce danger et par conséquent d'empêcher sur le plan intellectuel que le *hova* ne se répande « au détriment du français ». L'attitude volontiers agressive de la jeunesse tananarivienne à l'égard des colons, signalée dans presque tous les rapports de 1917 à 1924 (85), sert à l'administration pour justifier et défendre sa politique culturelle.

Arrêté du 17 janvier 1929 et « remise en honneur » de la langue locale.

Cheffaud, successeur de Renel, prétend poursuivre la même politique et définit plus explicitement en ces termes le système d'enseignement à Madagascar : « enseignement bilingue, où la langue maternelle prend une place de premier plan, sans nuire pourtant à l'étude du français » (86). Toutefois, ce point de vue ne semble pas aller dans le même sens que l'opinion de Renel — même s'il retient et défend le principe du bilinguisme. En effet, environ deux ans avant la nomination de Cheffaud à la direction de l'enseignement, Marcel Olivier a remplacé Garbit au gouvernement général. Le nouveau chef

(84) Ces quelques exemples montrent bien l'orientation des programmes dans un sens utile à la colonisation.

(85) De nombreux passages des rapports politiques et administratifs du chef de la province de Tananarive insistent sur ce point dans les paragraphes consacrés à l'« état d'esprit de la population ».

(86) *L'enseignement à Madagascar en 1931*, p. 18.

de la colonie soutient sur l'instruction des indigènes, des idées bien précises qu'il exposera plus tard dans son livre : *Six ans de politique sociale à Madagascar*. « Ce qui est essentiel pour la paix publique de nos colonies et pour le maintien de notre autorité », écrit-il, « ce n'est pas tant d'amener les indigènes à adopter notre langue que les sentiments et les idées qu'elle nous permet de traduire » (87). Aussi influence-t-il assurément son directeur de l'enseignement en soutenant que dans le premier degré l'étude du français « ne profite qu'à une minorité... mais que pour la masse il constituait un enseignement formel n'atteignant pas l'intelligence des enfants chez qui se développait seulement un psittacisme qui finissait par abolir leurs facultés d'observation et de réflexion » (88). Par l'arrêté du 17 janvier 1929 Cheffaud répond à l'attente du gouverneur Olivier. D'autre part cette décision lui donne aussi l'occasion de relever les critiques présentées à l'inspecteur Pégourier par certains chefs de service qui accusent les responsables de l'enseignement de négliger la langue malgache (89). A ceux-là il explique qu'il n'est pas exact d'insinuer que le malgache est proscrit de l'enseignement officiel même si « la langue du pays n'est pas, il est vrai, enseignée en tant que langue, et ce pour des raisons politiques, pour éviter de fournir à l'un des groupements ethniques un nouveau moyen d'hégémonie par l'usage exclusif de son dialecte » (90).

Le texte officiel qu'il met au point reflète ces différentes préoccupations. Il stipule que le malgache est la langue véhiculaire de l'enseignement et non objet d'étude. « *Les diverses matières du programme, à l'exception de la langue française sont enseignées en langue malgache dans les écoles du premier degré* ». L'arrêté distingue nettement les matières enseignées en malgache (lecture et langue malgache, devoirs de malgache (91), morale et devoirs envers l'administration, calcul et système métrique, géographie de Madagascar, écriture, dessin) de celles enseignées en français (exercices de langage, lecture, études de textes, récitation, copie, devoirs de français, orthographe). Les élèves acquièrent donc une connaissance systématique et approfondie de la langue française — véritable objet d'étude. A l'issue du primaire, les jeunes Malgaches deviennent ainsi bilingues.

(87) M. Olivier, *Six ans de politique sociale à Madagascar*, p. 205.

(88) Cité dans G. Fénard : *Les indigènes fonctionnaires à Madagascar. Etude historique de législation et de politique coloniales*, Paris, Edit. Domat — Montchrestien, F. Lovitou et Cie, 1939.

(89) Cheffaud se justifiera en répondant à l'inspecteur Moretti que « l'arrêté du 17-1-1929 a été pris pour donner satisfaction aux observations formulées par la mission d'inspection précédente (celle dirigée par Pégourier) en avril 1928, à propos de la langue employée dans les écoles ». in *Rapport Moretti N° 42*.

(90) *Rapport Pégourier N° 84 sur l'éducation des indigènes*. AN-SOM, Paris, Mad. C.331, d.873. Explications du service vérifié.

(91) Seulement à partir de la 1ère division B (2ème année de scolarité) pour la lecture et de la 2ème division (3ème et 4ème années) pour les devoirs.

Critiques soulevées par l'arrêté de 1929.

Or, quelques temps après sa mise en application, la réforme conçue par Cheffaud est contestée (92). On l'accuse d'avoir trop sacrifié à l'idiome local (93). Certains imputent à cette réforme le déclin de la pratique du français parmi la population indigène. Les intellectuels malgaches y trouvent un excellent prétexte pour refuser de parler français. Ainsi, le gouverneur intérimaire Bernard note que dès la parution du texte « les instituteurs et surtout les professeurs-assistants affectaient de garder constamment à la main le bulletin où fut inséré l'arrêté de 1929 et de le commenter entre eux, affectaient surtout de ne plus jamais parler français, de ne jamais sortir un manuel composé en français, même en présence de maîtres ou d'inspecteurs français » (94). Mais ce refus systématique de pratiquer la langue du colonisateur est-il seulement une conséquence du fameux arrêté tant décrié ? Mobilisés depuis quelques années par les leaders nationalistes – et en particulier Ralaimongo – les intellectuels ont pu saisir l'occasion offerte par l'arrêté de 1929 pour manifester, sur le plan culturel, leur contestation de l'ordre colonial (95). De plus, le contenu assez vague de l'article sur la « langue malgache » suscite de sérieuses craintes chez les Français. Les maîtres d'école pourront n'utiliser que le dialecte merina – seule « langue malgache » reconnue officielle par l'administration. Les colonisateurs contribueraient ainsi à la diffusion du parler local susceptible de concurrencer leur propre langue. D'après le gouverneur Bernard, « l'exposé de Cheffaud sur l'arrêté de 1929 trahit sa formation de professeur de langues (96) et montre clairement que ses préférences iraient à la langue hova » (97).

Arrêté du 14 octobre 1933. La prééminence du français.

Mis au courant de ces différents problèmes, Léon Cayla qui remplace Olivier, en 1930, écrit le 24 avril 1933 au directeur de l'enseignement : « La connaissance du français est en recul parmi les jeunes Malgaches... Il n'est pas douteux qu'à persévérer dans la voie où l'on s'est engagé en 1929, on ne

(92) Une brochure anonyme éditée en 1933 (rédigée probablement, selon Moretti, par un fonctionnaire du service de l'enseignement) et intitulée : « *Des droits respectifs de l'Etat, du père de famille et de l'enfant en matière d'éducation* » parle du résultat désastreux de l'emploi intensif du malgache depuis 1929 (échec aux examens, abaissement sensible du niveau de l'instruction, recul du français dans les écoles officielles).

(93) Comparé à l'arrêté de 1916, il prévoit une diminution (de 3 heures environ) de l'horaire de français.

(94) Rapport Moretti N° 42. Lettre de Bernard (14 avril 1934) dans laquelle il parle de « la position actuelle du français dans l'île ».

(95) Contestation déjà évoquée en première partie. L'arrêté est publié au début d'une année extrêmement importante pour les nationalistes malgaches, marquée par la manifestation du 19-5-1929.

(96) Cheffaud est professeur d'anglais.

(97) A.R.M., H.140 (série enseignement).

couvre le risque de rendre plus difficile le contact direct, si nécessaire à tous égards, que nous devons avoir avec les masses indigènes» (98). Le gouverneur général redéfinit donc l'orientation de la politique linguistique dans les écoles primaires. Tenant compte des observations de Cayla, Méheust rédige, en l'absence de Cheffaud parti en congé, un arrêté qui s'inspire beaucoup du texte de 1916. L'arrêté du 14 octobre 1933 marque ainsi un retour aux principes de Renel, mais l'objectif final de l'enseignement primaire y est exprimé avec plus de netteté. L'on prévoit en effet que : « Les écoles du premier degré visent à amener à la pratique de la langue française courante... Au début, le maître emploiera pour ses explications le dialecte local puis progressivement et dans la mesure du possible il substituera la langue française à ce dialecte ». Et le texte précise encore : « L'enseignement de la langue française visera à donner aux élèves une connaissance élémentaire de la langue française, leur permettant d'expliquer leur pensée, par la parole, l'écriture, sur les sujets les plus usuels. Les meilleurs élèves devront être capables à la fin de leur scolarité de suivre un exposé court, très simple, condition exigée pour l'admission à l'école régionale où l'enseignement est entièrement donné en langue française ».

Jusqu'à la réforme de novembre 1951 cet arrêté du 14 octobre 1933 demeure le seul texte fondamental régissant l'enseignement à Madagascar (99). L'inspecteur général Truchelut qui succède à Cheffaud le 14 octobre 1937 défend avec vigueur les principes contenus dans cet arrêté et propose même d'intensifier l'étude du français, invoquant le « juste désir » des indigènes de posséder la langue métropolitaine. « Pourquoi dès lors, écrit-il, ne pas mettre généreusement à leur disposition l'instrument dont ils souhaitent se servir ? La mémoire est la faculté caractéristique des populations insulaires. Pourquoi ne pas faire fonds sur cette qualité essentielle pour l'étude d'une langue ? » (100). Le service de l'enseignement ne se départit sans doute pas du bilinguisme (101), mais il veut se consacrer surtout à la diffusion du français.

PREEMINENCE DU FRANÇAIS ET « DEFENSE » DES DIALECTES REGIONAUX

Au-delà des différences de conception entre les trois arrêtés sur l'utilisation du « malgache » et du français comme langues d'enseignement ou objets

(98) Rapport Moretti N° 42. Historique des arrêtés successifs.

(99) R. Carle : « Note sur la langue malgache » *B.A.M.* XXXV, p. 89.

Dr Radaody-Ralarosy : « De la nouvelle orientation de l'enseignement indigène à Madagascar » *B.A.M.* XXX, p. 143.

(100) Note communiquée en mai 1938 par le directeur de l'enseignement à G. Fénard.

(101) Truchelut, fervent adepte de la langue française, déclare en effet : « Voudrait-on substituer le français aux idiomes divers du pays que ce désir serait vain et stérile. La puissance de la tradition résisterait légitimement à une telle tendance ». Cité dans G. Fénard : *Les fonctionnaires indigènes*, p. 217.

d'étude, le service de l'enseignement est resté constamment fidèle, au niveau du premier degré, à deux principes essentiels : favoriser l'étude du français et recourir aux dialectes régionaux. Même l'arrêté de 1929 si sévèrement critiqué ne rompt pas avec cette tradition.

Un bilinguisme mitigé : langue locale sacrifiée.

La répartition hebdomadaire des matières, proposée par le texte de Cheffaud, traduit bien, à notre avis, la volonté de privilégier en fin de compte le français. Sur 27 h 30 de classe par semaine, dont 8 h 10 de travaux pratiques et de récréation, il prévoit respectivement pour la première et la deuxième division du primaire 9 h 40 et 10 h de français. Ces heures – plus importantes numériquement que celles réservées à l'enseignement de sept matières en « langue malgache » (102) – sont consacrées à une étude systématique du français qui deviendra la seule langue d'enseignement dans le second degré. Les élèves doivent en acquérir la pratique courante. Ce qui importe par contre, durant les séances en langue malgache, c'est de transmettre quelques connaissances usuelles et des préceptes de morale civique et coloniale pour aider à mieux asseoir une domination étrangère. Sans parler d'une régression, au cours de la scolarité, de l'horaire durant lequel on utilise le « malgache » (8 h 20 la première année, 7 h 55 la seconde, 7 h 20 les deux dernières années), les quelques heures de lecture ou de devoir malgaches entre 1 et 2 heures par semaine ne peuvent suffire à un élève pour posséder réellement son idiome maternel. Or, malgré tout, l'opinion coloniale s'alarme devant le recul du français et l'arrêté de 1933 apporte des modifications. Le temps réservé à l'étude de la langue française s'accroît : 13 h 15 en première division A, 12 h 15 en première division B, 11 h 45 en deuxième division. Cette diminution progressive du nouvel horaire ne doit pas faire illusion non plus. En fait, elle est, elle-même, largement compensée par la place de plus en plus importante tenue par le français comme langue d'enseignement, le texte d'octobre 1933 stipulant clairement (à la différence de celui de 1929) la substitution du français au dialecte local.

Contrairement à l'idée défendue par Augagneur en 1906 (103), les enfants apprennent à lire en français. L'arrêté de 1929 le prévoit déjà implicitement (4 h 40 de lecture française dès le début de la scolarité, et pas une de lecture malgache). Donnant les directives qui doivent guider la réorganisation de l'enseignement indigène, Léon Cayla soutient « qu'il paraît évident que la lecture dans sa langue maternelle sera un jeu pour l'élève qui aura appris en

(102) Tableau de la répartition hebdomadaire des matières d'enseignement prévu par l'arrêté du 17 janvier 1929 en Annexes, doc. N° 3.

(103) Faisant en 1906 la critique de l'enseignement du français dans les écoles primaires, Augagneur écrit : « Il fallait apprendre à l'indigène à lire et à écrire en malgache, quand il aurait su lire et écrire lui apprendre le français sans livre, par la conversation (quelque chose comme la méthode Berlitz... », A.R.M., Cabinet Civil, D.202. Rapport du 3-7-1906.

premier lieu à lire en français alors que le système inverse présente de sérieuses difficultés » (104). Les instructions accompagnant les différents arrêtés prévoyaient d'autre part pour l'enseignement du français le recours aux méthodes directes « qui ont fait leurs preuves dans l'étude des langues » (105). On conseille aux maîtres de ne pas encombrer l'esprit des élèves avec la grammaire, les participes, les conjugaisons.

Cependant, malgré leur volonté de mettre l'accent sur l'étude de leur langue, les colonisateurs restent conscients du danger que cela peut représenter. N'est-il pas admis en effet que l'usage intensif du français risque de conduire au « déracinement » des intellectuels ? (106). Non, si l'on sait occuper à bon escient toutes ces heures réservées au français. Par un choix très minutieux de textes et récitations, le service de l'enseignement espère former des « sujets » fidèles mais toujours attachés à leur milieu. On compose, à l'intention des écoliers malgaches, un recueil de morceaux de récitation (107). Les auteurs puisent dans les traditions et le milieu malgaches les exemples pour illustrer les thèmes moralisateurs du genre commandements de l'écolier (sois honnête, sois véridique, sois sobre...). Ainsi les discours d'Andrianampoinimerina sur l'union, le travail sont particulièrement prisés. Mais l'élève doit aussi connaître la France, « grand et beau pays » ayant « accompli de grandes choses » et digne d'« amour et de respect » (108). Pour concilier enfin étude de la langue française et attachement au pays, certains vont même jusqu'à proposer une traduction pure et simple de la littérature locale. « Traditions, contes, folklore, rien de tout cela n'est en péril », déclare le gouverneur intérimaire Bernard, « car tout cela peut être préservé nonobstant la langue... Je ne verrais, au surplus, aucun inconvénient pour ma part à ce que tout cela s'exprimât un jour en français dans le village malgache, à ce que tous les indigènes fussent plus tard en état de nous transmettre leurs contes de Madagascar dans la langue de Ch. Renel où ils sont si jolis. Je ne verrais pas même d'inconvénient à ce qu'ils se créent une tradition en français, une culture française » (109). L'on arrive ainsi à l'idée d'une véritable acculturation.

L'égalité entre tous les dialectes locaux : assurance d'une supériorité de la langue française.

Comme pour l'étude du français, le service de l'enseignement n'a jamais transigé non plus sur la nécessité d'utiliser dans les écoles primaires les parlers

(104) A.R.M., Cabinet Civil, D.201. Etude sur l'organisation de l'enseignement indigène, 1933-1934.

(105) *Ibidem*.

(106) Voir plus haut première partie.

(107) Ch. Renel et Rabaté, *Morceaux de récitation pour les écoliers malgaches*, Tananarive, Imprimerie officielle, 22 p.

(108) Cf. Annexes, document N° 4, le texte entier de ce morceau intitulé : « *La France* ».

(109) Rapport Moretti N° 42.

régionaux. Les arrêtés de 1916 et 1933 le stipulent clairement ; pour l'application du texte de 1929 une note insérée en octobre 1930 dans le Bulletin officiel de l'enseignement, sur la recommandation de Cayla précise : « l'expression « *langue malgache* » comprend l'ensemble des dialectes en usage dans les différentes parties de l'Ile ; aucune modification n'a été apportée aux instructions données depuis 1916 qui recommandaient l'emploi dans chaque région de la langue du pays et il reste entendu que dans les leçons faites en malgache, les instituteurs doivent se servir du dialecte régional, afin de se faire comprendre le plus aisément possible de leurs élèves ». Dès ses premiers rapports, Renel condamne l'erreur pédagogique qui consiste à employer dans les écoles primaires hors de l'Imerina le « malgache officiel ». Il impute en grande partie l'échec de la scolarisation à l'utilisation du seul dialecte merina. Ayant déjà en vue la réforme qu'il va entreprendre quelques années plus tard, il écrit en 1908 : « A l'école d'Ambohimanga du Sud, la seule qui, dans le district Tanala, donne quelques résultats, j'ai pu constater que tous les élèves faisant quelques progrès étaient fils d'Ambaniandro (c'est-à-dire d'immigrés hova ou betsileo) ; quant aux Tanala proprement dits, l'instituteur les laissait croupir dans leur ignorance ; je lui demandais s'ils manquaient d'intelligence, il me répondit qu'ils en avaient autant que les Hova et plus que les Betsileo, mais qu'ils comprenaient mal le hova, ce qui les mettait dans un état d'infériorité culturelle très grande... ». La visite de l'école de Mahabibo (à Majunga) renforce cette constatation : « Les élèves se comprennent à peine entre eux et les Comoriens, les Sakalava, les Makoia ne savent que quelques bribes de hova. C'est donc le hova qu'on leur apprend avec assez de peine pour qu'aucun des élèves ne puisse dépasser la première division. Les 20 élèves de la deuxième division, à l'exception d'un seul comorien, sont hova » (110).

Le souci très légitime et tout à fait compréhensible — sinon louable sur le plan purement pédagogique — d'employer les dialectes locaux, ne peut être dégagé toutefois du contexte colonial de la « politique des races ». Par ce principe, les Français veulent établir un certain équilibre culturel — en fait un équilibre de force — entre toutes les populations dans un but très précis : d'une part être en mesure de recruter des fonctionnaires à affecter dans leur région d'origine, d'autre part maintenir les différences régionales — envisagées non comme une richesse du patrimoine culturel de l'Ile, mais comme un moyen de domination. Il faut éviter l'hégémonie du dialecte merina et le réveil des prétentions politiques de cette population. Le colonisateur saisit comme prétexte le « souci de régionalisation », « l'intensification raisonnée du régionalisme » et le « respect des individualités ethniques », ainsi que les résultats scolaires insuffisants partout hors d'Imerina pour insister sur l'utilisation des dialectes locaux. L'on critique alors sévèrement les instituteurs, qui, issus parfois d'une autre région que celle où ils enseignent, « ont tendance à substituer leur propre dialecte à la forme particulière qu'avait prise la langue

(110) A.R.M., Cabinet Civil, D.202, Rapport de 1908.

malgache dans la région où ils étaient en service » (111). Une telle attitude pourrait susciter des réactions parmi les populations et ébranler à plus ou moins long terme, la domination coloniale.

Cheffaud recourt aussi à un autre argument pour démontrer l'utilité du maintien des dialectes régionaux, un argument de grande valeur mais qui, évoqué dans le contexte de la colonisation, perd la signification qu'il pourrait avoir à tout autre moment de l'histoire du pays. Le directeur de l'enseignement soutient en effet qu'« imposer l'enseignement d'un dialecte écrit, quel qu'il soit, ce serait assurer la prédominance politique de ce dialecte et en même temps le fixer et le cristalliser, empêcher la naissance et l'évolution d'une langue commune, allégée de particularités raciales, plus propre à la traduction des rapports habituels, plus susceptible aussi d'extension, plus apte à l'incorporation du vocabulaire technique répondant aux formes de la vie industrielle et commerciale moderne » (112). Ces grands principes de création progressive, sur le plan pratique, d'une « langue malgache commune » (113) enrichie par l'apport de vocables techniques, n'ont trouvé aucune réalisation pendant cette période. Du même coup, la solution de facilité, pour atteindre les buts visés par les colonisateurs, s'impose : l'emploi intensif du français — langue déjà parfaite et qui réalise l'unité linguistique entre des populations dont les dialectes, apparentés, ne sont toutefois pas identiques. Le recours constant au français fournit du reste « une assurance de plus que seront respectées les traditions des différentes races, dont aucune ne saurait s'offenser de voir son dialecte propre subordonné, non plus à un autre dialecte, mais uniformément et également à la langue de la nation tutrice » (114). Il s'agit bien ici de l'unité dans une commune sujétion. L'aspect politique de la question linguistique prime son côté pédagogique.

L'APPLICATION DU BILINGUISME

L'ambiguïté du système et ses inconvénients.

Le bilinguisme conçu par les différents décrets pose de sérieux problèmes dans son application. Entre autres conséquences néfastes il provoque celle que dénonce l'ancien gouverneur Gustave Julien : avec les vieux Malgaches Julien déplore que « les jeunes ne sachent même plus parler correctement leur langue et qu'ils ne sachent pas non plus parler correctement le français » (115). En effet les maîtres, tiraillés entre le devoir de propager la langue française qu'ils

(111) A.R.M., D.201, Etude sur l'enseignement des indigènes, 1933.

(112) AN-SOM, Paris, Mad. C.331, d.873, Rapport Pégourier, Annexe A, N° 6.

(113) *Le Bulletin Officiel de l'Enseignement* (1930) signale que le premier livre de lecture utilisera le fonds commun à tous les dialectes.

(114) A.R.M., Cabinet Civil, D.201, Etude sur l'enseignement en 1933.

(115) AN-SOM, Paris, Mad. C.331, d.873, Annexe A, N° 5.
Rapport de Pégourier sur l'éducation des indigènes.

ne manient pas toujours à la perfection et la nécessité d'employer surtout en première division le malgache, se livrent plutôt à des « exercices de traduction » qu'à un véritable enseignement du langage ou du calcul. De nombreux rapports signalent les difficultés auxquelles se heurtent les instituteurs pour dépasser l'ambiguïté de ces textes. Après la visite en 1919 de l'école primaire de Maevatanana, l'inspecteur Lecomte note : « L'étude de la langue française laisse à désirer. Ceci est si vrai qu'au cours de l'inspection et même dans la deuxième division, les maîtres se sont fréquemment adressés aux élèves en dialecte de la région pour traduire les paroles que l'inspecteur leur adressait. Et trop fréquemment, malgré toutes les recommandations faites, c'est la langue malgache qui est usitée pendant les classes » (116). Au cours d'une tournée faite en 1937 dans les écoles du district de Fianarantsoa, un inspecteur fait remarquer que « les maîtres continuent à donner des ordres en malgache » (117). Comment espérer un autre résultat, lorsque l'enseignant ne dispose que de textes officiels extrêmement vagues. Les arrêtés de 1916 et 1933 accordent apparemment entière latitude à l'instituteur pour choisir à quel moment, et dans quelles matières, il sera opportun de délaïsser la langue locale en faveur du français (« Au début le maître emploiera pour ses explications le dialecte de la région puis progressivement dans la mesure du possible il substituera la langue française à ce dialecte »...). Illusoire liberté : lorsque travaillant dans un établissement où la fréquentation scolaire laisse à désirer — c'est précisément le cas pour l'école de Maevatanana — le maître, confronté à un milieu socio-culturel de brousse et non de ville, ne disposant que de connaissances acquises il y a bien des années et non renouvelées, livré à lui-même dans une école éloignée de la capitale, utilise la relative possibilité de choix prévue par les textes, mais au détriment du français, il risque de subir de sévères critiques. Prenant la défense de l'instituteur de Maevatanana, ou plutôt celle du système linguistique qu'il a mis en place, Ch. Renel répond ainsi aux remarques de l'inspecteur Lecomte : « M. l'Inspecteur des Colonies a posé des questions en français aux enfants de la première division A, c'est-à-dire des débutants, dont la langue maternelle est le malgache, et qui comptaient cinq mois de scolarité à peine, il constate qu'il n'a obtenu aucune réponse. Il n'en obtiendrait pas davantage, je pense, si s'exprimant en langue anglaise ou allemande, il interrogeait des élèves français de nos lycées dans la première des classes où ces langues sont l'objet d'enseignement » (118). D'ailleurs en raison de l'effectif trop élevé des classes primaires, et de la pénurie d'enseignants, les maîtres négligent les élèves de la première division A et les confient à des moniteurs sans donner à ces derniers les conseils appropriés (119).

(116) AN-SOM, Affaires Politiques, C.3221, Mission Norès, Rapport N° 52 sur l'école indigène du premier degré de Maevatanana (5 août 1919).

(117) A.R.M., H.139, circonscription scolaire de Fianarantsoa, rapports d'inspection.

(118) AN-SOM, Affaires Politiques, C.3221, Mission Norès, Rapport N° 52.

(119) A.R.M., H.139, circonscription scolaire de Fianarantsoa, rapports d'inspection.

Pendant presque toute la période étudiée (et surtout jusqu'en 1934) personnel enseignant et élèves travaillent les uns et les autres dans des conditions toujours mal définies. Craignant les remarques des inspecteurs ou les repréailles de l'administration, d'autres instituteurs montrent au contraire un zèle excessif et déclarent ne faire la classe qu'en français, à tous les élèves, même aux débutants ! Ceux-là aussi subissent des critiques pour ne pas avoir suivi exactement les textes officiels. Une fois de plus, Ch. Renel les excuse en invoquant la confusion qu'ils ont pu commettre dans l'interprétation des recommandations. « Les instructions qui leur sont données au sujet des exercices de langage et de conversation française », répondit-il à l'inspecteur Norès, « leur recommandent expressément d'employer la méthode directe et de n'avoir recours au dialecte local que dans le cas où il leur est impossible de faire autrement. Peut-être ont-ils compris qu'il s'agissait des leçons de français ? S'il n'en était pas ainsi, on ne verrait pas à quelle prescription ils auraient pu obéir en faisant une déclaration manifestement contraire à l'évidence » (120).

Pour aider les instituteurs livrés à de multiples difficultés d'ordre pédagogique, le service de l'enseignement édite des ouvrages bilingues (121). Chacun des arrêtés précise d'ailleurs que seuls les livres indiqués officiellement doivent être utilisés. Mais l'on peut se demander dans quelle mesure une telle initiative aide efficacement l'enseignant. Ainsi, le livre de lecture employé dans les écoles primaires indigènes en 1934 comprend « des textes français avec quelques notes en malgache ». Un ouvrage présenté de cette manière permet à l'instituteur, isolé dans un coin de l'Ile et dans l'impossibilité de se cultiver (122), de mieux comprendre toutes les nuances du texte à étudier. Mais ce même ouvrage peut aussi l'éloigner de l'effort nécessaire pour éviter le risque inhérent au bilinguisme, à savoir l'« emploi par négligence instinctive de la mieux connue des deux langues », solution de facilité par excellence.

Echec de l'enseignement du français.

Dans de telles conditions, l'enseignement colonial ne remplit pas d'une manière satisfaisante l'une de ses principales vocations : la diffusion du français. Les hauts responsables — ainsi le gouverneur Cayla — s'en inquiètent et insistent dans leurs rapports officiels sur la nécessité de trouver rapidement une solution. Les explications d'ordre pédagogique ou pratique, fournies par les différents directeurs du service de l'enseignement, ne suffisent pas à calmer

(120) AN-SOM, Affaires Politiques, C.3221, Mission Norès, Rapport N° 52.

(121) Le rapport Moretti N° 42 cite quelques exemples : livre de lecture des écoles primaires, manuels d'arithmétique, lectures sur les connaissances usuelles, leçons d'enseignement ménager.

(122) Les rapports officiels citent le cas extrême d'instituteurs de brousse qui oublient, au bout de quelques années de solitude culturelle, les rudiments de français appris durant la scolarité.

les instances supérieures, ni l'opinion coloniale locale. Renel essaie de faire comprendre à Norès, inspecteur des Colonies, que l'on ne doit pas espérer même des Malgaches les plus instruits une parfaite maîtrise du français. Habités à parler leur propre langue (qui ignore le nombre et les genres), à réfléchir dans celle-ci, les instituteurs indigènes multiplient les « malgachismes ». Dans une étude déjà citée, Dubois relève d'ailleurs la même catégorie fondamentale de fautes (123). L'autre argument dont disposent Renel et Cheffaud pour défendre les textes qu'ils ont conçus est la finalité même de l'enseignement primaire : l'acquisition par les jeunes de connaissances usuelles ainsi que leur « éducation physique, morale et intellectuelle » (124). Ces buts essentiels et la durée relativement courte de la scolarité dans le premier degré (4 ans) ne permettent pas de se consacrer à une étude très approfondie du français. Mais les raisons invoquées par les directeurs de l'enseignement n'excusent pas la médiocrité du niveau du français dans les établissements primaires. Ainsi, après avoir pris connaissance des « explications » de Ch. Renel, l'inspecteur Lecomte conclut : « Elles n'atténuent en rien cette constatation que l'enseignement de la langue française n'est l'objet dans les écoles du premier degré que d'efforts tout à fait insuffisants... » (125). L'étude et l'usage du français ne sont donc pas assez répandus à travers Madagascar, et l'organisation de l'enseignement dispensé aux indigènes se trouve mise en cause. Les précisions fournies par Dubois sur l'extension de l'étude du français dans l'île nous en révèlent les limites. En réponse à la question : « Les Malgaches étudient-ils le français ? », il écrit : « Oui, s'il s'agit de l'Imerina, du Betsileo et de certaines régions plus proches des centres importants comme Diégo, Majunga, Fort-Dauphin. Non, si l'on pénètre dans la brousse au milieu de ces peuplades qu'atteint à peine notre civilisation. Si l'on peut estimer à 100 000 le nombre des indigènes qui tâtent du français, il faut peut-être réduire à un millier celui des individus vraiment francisants... ». Cette dernière restriction numérique souligne bien que les 120 000 élèves du premier degré ne possèdent que quelques rudiments de la langue française, « un français réduit ne comprenant que les mots et les termes employés dans le langage de la vie usuelle, ne correspondant guère qu'à des choses de qualités, des actions matérielles » (126). Il s'agit en quelque sorte d'un répertoire de vocabulaire indispensable permettant aux paysans de « s'entretenir » avec les autorités ou les colons des ressources et des possibilités de leur région, aux sujets, en général, d'exprimer en français leur respect pour l'administration et la « Mère-Patrie ».

Le corps des fonctionnaires constitue peut-être en majorité « le millier d'individus vraiment francisants », l'accès à l'administration « indigène » exi-

(123) Dubois, *art. cit.*, in *Chine-Ceylan-Madagascar*, 1920.

(124) AN-SOM, Paris, Affaires Politiques, C.3221, Mission Norès, Rapport N° 57 sur le service de l'enseignement (12-12-1919).

(125) AN-SOM, Paris, Affaires Politiques, C.3221, Rapport N° 52.

(126) Point de vue de Gallieni cité dans le rapport Moretti N° 42.

geant une parfaite connaissance du français. De plus, selon Dubois, la diffusion de la langue française ne bénéficie de conditions favorables que dans les endroits déjà atteints par « la civilisation » : d'une part, l'Imerina et le Betsileo où l'héritage du XIX^{ème} siècle — contacts avec la culture occidentale — joue un rôle essentiel, où le réseau scolaire est relativement dense (127), où les Malgaches ont l'occasion de côtoyer fréquemment les Européens, d'autre part les quelques grandes villes de province, lieux de résidence d'importants groupes de Français — colons, administrateurs — ainsi que de commerçants et fonctionnaires merina ou betsileo immigrés. La pratique du français ne peut, en aucun cas, se développer dans des régions habitées par des populations « non civilisées », isolées ou rejetant la culture occidentale, en particulier le Sud ou l'Ouest. Mais les adversaires de la politique scolaire de Renel et Cheffaud n'en imputent pas moins la responsabilité de l'insuffisante propagation du français à la conception même de l'enseignement primaire. Celui-ci sacrifie délibérément la langue française, alors que « les résultats (dans ces établissements du premier degré) dépendent avant tout de la rapidité avec laquelle les élèves arrivent à la lire, à peu près couramment, à la comprendre et à la parler d'une façon suffisante ». Dans l'opinion commune des colonisateurs la pratique du français demeure le critère fondamental pour apprécier la portée de l'enseignement colonial. Seule l'intensification de l'étude du français dans le primaire peut donner des bases solides aux élèves et diffuser la langue de la métropole parmi les sujets. Toutefois, pour qu'un tel enseignement soit efficace, il faudrait créer dans les écoles officielles la même ambiance qui règne dans les écoles privées catholiques : plusieurs fervents partisans de la propagation du français approuvent le souci des missionnaires catholiques « d'obliger les élèves à parler français non seulement en classe, mais encore en récréation » (128).

L'étude de ce problème linguistique au niveau des établissements du premier degré permet de dégager quelques idées essentielles qui caractérisent l'enseignement colonial. La langue locale sert seulement à transmettre quelques connaissances élémentaires et à expliciter pour tous les devoirs du colonisé, aussi ne semble-t-elle pas dangereuse, bien au contraire, pour certains Français. Mais le projet de « régionalisation » qui suppose le recours aux dialectes locaux se heurte à de nombreux obstacles, à de multiples contradictions que les colonisateurs n'arrivent pas à surmonter. Comment réaliser pratiquement une telle politique alors que manifestement un dialecte — que les Français eux-mêmes ont rendu officiel — s'impose peu à peu à travers le pays ? L'emploi des dialectes régionaux exigerait la formation urgente de maîtres venant des différentes parties de l'Ile. Or, la politique de recrutement toujours favorable aux Merina ne corrigé guère le déséquilibre apparu au XIX^{ème} siècle. D'après

(127) En 1931, l'Imerina et le Betsileo comptent respectivement 584 et 177 écoles du premier degré, alors que dans toute l'Ile on en dénombre 1 400, cf. *L'enseignement à Madagascar en 1931*.

(128) La brochure anonyme de 1933 en parle.

les rapports officiels, les instituteurs ne tiennent pas compte des instructions concernant la langue d'enseignement et parlent leur propre dialecte, non celui de la région.

En outre, la pratique du français reste bien imparfaite. Malgachismes, manque d'habitude, insuffisante formation des maîtres contribuent à limiter la portée réelle des exercices de français. La preuve en est que 10 % à 15 % seulement des élèves de première division passent péniblement en deuxième division ; le critère de passage consiste essentiellement dans la compréhension du français. La langue française apparaît ainsi comme la langue de l'élite, celle des rares Malgaches qui réussissent à franchir les barrières successives des concours. Elle occupe, de ce fait, une place primordiale dans l'enseignement du second et troisième degrés. Ce choix dans la politique scolaire souligne clairement que toute promotion dans la société coloniale passe par l'étude du français bien qu'il s'agisse d'un français encore sommaire par rapport à celui dispensé dans les « écoles européennes » dont l'accès est si recherché par la bourgeoisie de la capitale.

III

Langue de l'élite, des « mandarins » (129), le français joue un rôle fondamental dans les écoles du second degré (régionales ou ménagères) et du 3ème degré (Le Myre de Vilers, Ecole de Médecine, Ecole industrielle), établissements de formation des futurs fonctionnaires, collaborateurs nécessaires des autorités coloniales. Personne, dans le milieu français, ne conteste l'emploi de la langue de la métropole comme langue d'enseignement, au détriment du malgache devenu une simple matière dans les programmes et dispensé pendant un horaire extrêmement réduit.

En raison des méthodes déficientes employées dans les écoles professionnelles pour l'étude du français et des contradictions inévitables entre l'enseignement reçu par le futur fonctionnaire et les exigences de son métier, le bagage acquis par les élèves ne donne pas entière satisfaction aux chefs de service qui les recrutent au sortir de leur scolarité. Le jeune Malgache se trouve ainsi partagé entre le désir — pour des raisons de nécessité, fierté et prestige — de maîtriser le français, dont l'enseignement reste superficiel, et la volonté légitime, sinon l'obligation dans l'exercice de sa profession de parler la langue maternelle, une langue qui — pour des raisons politiques — a été négligée à tous les niveaux de sa formation.

(129) Ce terme de « mandarins » est employé par l'inspecteur Moretti pour désigner l'élite intellectuelle qui se distinguerait de la masse paysanne. « Il ne faut pas faire de tous les enfants des mandarins », écrit-il, « il est même bon d'en faire des agriculteurs dans un pays essentiellement agricole comme celui-ci ».

LA LANGUE DU COLONISATEUR, LANGUE D'ENSEIGNEMENT POUR L'ÉLITE INDIGÈNE

Le français dans les écoles du second degré.

Les textes réglementant le second degré stipulent *l'usage exclusif du français* pour la transmission des connaissances. La méthode paraît possible au service de l'enseignement, après la sévère sélection opérée lors du concours d'admission dans les écoles régionales et ménagères. Le seul critère qui détermine l'accès au second degré est la connaissance du français. Même les responsables favorables à l'emploi du malgache dans le premier degré partagent ce point de vue et acceptent l'idée que, dans le cadre d'un enseignement colonial, les meilleurs élèves, promis à un brillant avenir, sont ceux capables de manier la langue du colonisateur. Ils l'expriment d'ailleurs d'une manière très nette : « Son usage (celui du malgache) n'exclut pas l'enseignement du français, qui sera peut-être assez rarement utile à la masse des élèves dont les études s'arrêteront à la porte de l'école élémentaire, *mais qui donnera de plus larges facilités pour choisir entre eux tous, ceux qui entreront dans les établissements des second et troisième degrés* » (130). On peut alors se demander jusqu'où va la franchise des partisans du malgache, lorsqu'ils évoquent le côté pédagogique ou pratique de la question. N'enseigner qu'un français sommaire dans le premier degré n'est-ce pas favoriser dès le départ les seuls élèves vivant au milieu de familles connaissant ou parlant cette langue ? Les résultats des concours d'entrée aux écoles du second degré le prouvent. En 1927, 1 469 places sur 2 651 sont occupées par des Merina, mais ce qui nous intéresse le plus c'est de remarquer qu'il s'agit de fils de commerçants et « d'assez nombreux fonctionnaires » (131). Qui possède en effet le plus de chance de subir avec succès les épreuves de « dictée française avec questions et réponses en français », celles de « lecture et conversations françaises », les seules prévues par les textes pour les concours d'entrée aux écoles régionales, sinon un enfant appartenant à cette catégorie sociale ? Dans ces établissements dirigés uniquement par des Français et dont le personnel ne comprend à côté de quelques professeurs-assistants et contremaîtres malgaches « francisants », que des instituteurs et ingénieurs français ou réunionnais (132) la langue française paraît aussi s'imposer d'elle-même pour l'enseignement.

Mise à part la formation d'ouvriers et d'employés ou celle de parfaites maîtresses de maison et de femmes idéales pour les futurs fonctionnaires, les écoles du second degré se fixent d'ailleurs comme but principal la pratique courante du français. Aussi les matières autres que les travaux agricoles, les

(130) Rapport Moretti N° 42.

(131) AN-SOM, Paris, Mad. C.331, d.873, Rapport Pégourier N° 84 sur l'éducation des indigènes, Annexe N° 5.

(132) Les statistiques de 1931 fournissent les indications suivantes pour l'ensemble des écoles officielles du second degré : 70 Européens ; 68 professeurs assistants et 74 contremaîtres malgaches.

travaux d'atelier et l'étude de la langue française, sont-elles négligées. Par exemple, en vertu de l'arrêté de 1916, le calcul et le système métrique, indispensables pour une bonne instruction générale, ne se voient attribuer que 3 heures sur un total de 35 heures hebdomadaires de classe. Le même texte consacre au français 3 à 4 fois plus de temps sauf en 2ème section (section industrielle) de la 3ème année (133). Les séances qui devraient être prévues pour des matières comme l'histoire et la géographie exclues de l'enseignement colonial sont aussi réservées en totalité à l'étude du français. L'enseignement général du second degré ne constitue par conséquent qu'une étape de plus dans la formation de bons « francisants », collaborateurs du pouvoir colonial. A ce propos, l'on relève dans une brochure officielle : « Les élèves des écoles régionales sont destinés en effet comme fonctionnaires, employés ou contremaîtres à se trouver en rapports aussi fréquents avec les Européens qu'avec leurs compatriotes et la pratique des deux langues leur devient indispensable » (134). Portés naturellement à parler leur langue maternelle, les élèves doivent désormais se livrer à une étude intensive et systématique du français lors des séances de lecture, orthographe, vocabulaire, compte rendu. Une telle formation tend donc à « développer chez les élèves la connaissance de la langue française et à leur en rendre l'emploi plus aisé de manière qu'ils aient les moyens de se perfectionner, même en dehors des exercices scolaires par la lecture, la conversation, le travail personnel » (135).

Cette orientation des établissements du second degré reflète en outre la volonté du colonisateur de faire participer moins superficiellement le futur fonctionnaire à sa culture en suscitant en lui le désir de prolonger les contacts avec les auteurs français et la civilisation de la métropole, sans pour autant rompre entièrement le contact avec le milieu malgache. La série des « romans coloniaux » de l'époque dont l'intrigue se déroule à Madagascar offre à l'enseignant du second et du troisième degrés des textes fort à propos : scènes de la vie malgache, histoire romancée de la colonisation et de ses bienfaits.

(133) *Indications extraites de la répartition hebdomadaire des heures d'enseignement* (J.O. du 19 février 1916).

Matières	1ère Année	2ème Année		3ème Année	
		1° section	2° section	1° section	2° section
Langue française	9	11	7	14	3
Calcul	2	2	2	2	2
Système métrique	1	1	1	1	1
Travaux agricoles	8	6	6	4	6
Travaux d'atelier	4	3	10	2	15

(134) *L'enseignement en 1931*, p. 38.

(135) Rapport Moretti N° 42. Point de vue même des défenseurs de la langue malgache dans le primaire.

Les ouvrages de Garenne, de Renel, de Rives ou de Leblond (136) foisonnent en thèmes de ce genre. La plupart des intellectuels malgaches appartenant à la génération de l'entre-deux-guerres lisent et relisent ces livres ; beaucoup se montrent profondément imprégnés des écrits de Ch. Renel en particulier. Certains enseignants français ne souhaitent pas cependant que l'horizon intellectuel de leurs élèves se limite à cette catégorie d'ouvrages. Ambitionnant pour eux une culture plus « métropolitaine », ils en arrivent à déconseiller sinon à interdire la lecture des œuvres de Renel sur Madagascar. Ainsi Madame Lenclud, directrice de l'école ménagère d'Avaradrova, dont Cheffaud loue les qualités d'éducatrice (137), recommande plutôt à ses « petites filles » de lire les écrits de Mme de Maintenon (138).

Les sujets prévus par les programmes pour les comptes rendus en langue française tournent autour du thème de l'« action civilisatrice » des colonisateurs dans un pays encore arriéré. Après avoir rédigé un paragraphe sur les « feux de brousse » et leurs méfaits, les élèves peuvent comprendre et justifier les amendes collectives que les autorités coloniales infligent aux *fokonolona* récalcitrants ou complices du délinquant. Les comptes rendus décrivant l'arrivée du train, de l'automobile, du bateau sont prévus pour provoquer l'admiration des jeunes indigènes devant la « civilisation » que les Français s'efforcent d'implanter dans l'île. La description d'une « visite des autorités à l'école » donne l'occasion d'évoquer l'intérêt qu'elles portent aux élèves et donc le respect que ces derniers doivent leur témoigner (139).

A la fois véhicule de l'enseignement et matière fondamentale, le français éclipse réellement la langue locale dans les écoles du second degré. Déjà l'arrêté de 1916 néglige tout à fait le « malgache » ; celui de 1929, s'il mentionne que

-
- (136) Garenne (Albert) : *Ialina* (idylle malgache), Paris, Edition Plon, 1913.
La forêt tragique (récit authentique), Paris, Edition Plon, 1918.
- Renel (Charles) : *Le décivilisé*, Paris, Edition Flammarion, 1923.
La fille de l'île rouge, Paris, Edition Flammarion, 1924.
L'oncle d'Afrique, Paris, Edition Flammarion, 1926.
- Rives (Pierre) : *Les deux pirogues* (roman des pays lointains : Madagascar), Paris, Edition Grès et Cie, 1922.
- Leblond (Marius) : *Fétiches*, Paris, Edition du Monde nouveau, 1923.
La grande île de Madagascar, Paris, Delagrave Edition, 1907.
Etoiles, Paris, Ferenczi Edition, 1928.

Ces ouvrages sont cités dans :

- Kogler (M.C.) : *Madagascar à travers le roman colonial* - Travail d'études et de recherches, 1971, Tananarive, 176 p. dactylographié.
- (137) Rapport Pégourier N° 84.
- (138) Témoignage personnel d'une élève ayant fréquenté l'école.
- (139) Le programme des comptes rendus prévus par l'arrêté de 1933 comprend : incendie, feu de brousse, arrivée du train, de l'automobile, du bateau, visite des autorités locales.

le « programme comporte également l'étude systématique de la langue malgache » ne lui réserve que 2 heures. Enfin, en 1933, l'horaire consacré à la langue locale se trouve réduit à une heure purement symbolique (140). En fait d'étude systématique de leur langue, les élèves se livrent seulement à des « exercices de lecture expliquée et d'analyse de phrases simples ». Des professeurs-assistants dépourvus de formation sérieuse en malgache assurent ces cours en se fondant sur la simple pratique qu'ils possèdent de leur propre langue. De telles séances de malgache ne modifient donc en rien l'orientation de la section d'enseignement général du second degré : préparer à une bonne compréhension des cours de formation professionnelle concrète qui seront dispensés dans le troisième degré par des maîtres européens.

Le français dans les établissements du troisième degré.

Dès le début de la colonisation, Gallieni avait posé comme condition à tout accès des indigènes au fonctionariat la pratique du français ; l'arrêté du 30 janvier 1897 prévoyait déjà :

« — considérant que la connaissance de la langue française a fait depuis un an des grands progrès à Madagascar et qu'elle est pour les fonctionnaires indigènes d'une nécessité immédiate ;

— considérant que les moyens d'apprendre cette langue se sont multipliés par la création d'écoles ou de cours de français dans les écoles déjà existantes ; aussi bien que par la publication de livres scolaires ;

le gouverneur général l'arrête :

Art. 1 — Aucun Malgache ne pourra être admis à des fonctions rétribuées par le gouvernement français à Madagascar, s'il ne justifie d'une connaissance suffisante de la langue française ».

Le système d'administration directe en vigueur à Madagascar oblige le colonisateur à imposer la pratique du français d'abord aux gouverneurs malgaches. Les jeunes gens qui continuent aussi d'être attirés par les fonctions d'instituteurs et surtout de médecins (141) sont tenus de se plier à la même règle. Composition française, étude de texte et étude de la langue occuperont

(140) Le tableau dressé plus haut montre qu'en 1916 le « malgache » n'était pas inscrit au programme.

(141) Dans un rapport de 1928, Cheffaud écrit que la section médicale de l'école Le Myre de Vilers est encore la plus recherchée. AN-SOM, Paris, Mad. C.331, d.873.

donc une place très importante dans les écoles supérieures (à peu près le quart du total horaire hebdomadaire) (142).

Le service de l'enseignement assigne à ces cours de français des buts très pratiques. Les précisions qu'apporte le texte de 1916 sur l'orientation de l'enseignement de la langue française dans les différentes sections de l'école Le Myre de Vilers sont bien révélatrices. Ainsi, pour les futurs topographes l'étude du français tend « à mettre les élèves en état de rédiger les rapports et la correspondance administrative se rapportant à leur profession, d'entrer en relation avec les Européens pour l'exécution de leurs travaux ». Présentée ainsi, l'obligation pour les topographes de posséder le français vise moins à la promotion du futur fonctionnaire qu'à la satisfaction des volontés du colonisateur : recevoir des informations détaillées et compréhensibles, donner des ordres. De même, les élèves de la section administrative doivent être « en état de comprendre les textes administratifs qu'ils sont appelés à copier ou à traduire ». Les cours de français de la section normale cherchent à « fixer les connaissances acquises à l'école régionale et rendre capables les élèves d'enseigner en français les matières du programme du premier degré ». Ici apparaît clairement définie une partie essentielle de la politique de l'enseignement colonial dans le premier degré, politique que l'on essaie de masquer par d'autres déclarations et textes officiels. La vraie réussite d'un instituteur se mesure à la rapidité avec laquelle il abandonne le malgache comme langue d'enseignement, tout en arrivant à se faire comprendre de son auditoire. Enfin, les heures consacrées au français dans les écoles supérieures préparent à la lecture de livres plus spécialisés, ce qui donne l'occasion au fonctionnaire de se cultiver, de ne pas tomber dans la routine et d'être efficace. Ce dernier point concerne plus particulièrement les instituteurs et les médecins. Dans son rapport politique et administratif, le chef de province de Tananarive note en 1916 : « Les médecins parlant couramment le français paraissent les meilleurs pour la raison donnée par le Dr Janneau, c'est qu'ils continuent à lire des ouvrages scientifiques et à s'instruire. Certains ne font rien d'autre que d'assu-

(142) *Arrêtés de 1929 et 1933. Répartition hebdomadaire des heures de français (H.F.) et de malgache (H.M.).*

Sections	1929			1933		
	H.F.	H.M.	H.T.*	H.F.	H.M.	H.T.
Normale	9	3	32	9	1	32
Médicale	9	3	30	9	1	32
Administrative	9	3	30	9	2	32
P. T. T.	6	3	29	8	1	32
Travaux Publics	6	3	32	—	—	—

* *Horaire hebdomadaire total.*

rer le service courant. Ils oublient presque tout ce qu'ils ont appris à l'école » (143).

Enseignement du malgache : des exercices de traduction.

Les Français n'ignorent pas cependant qu'une connaissance approfondie de la langue locale peut aider les fonctionnaires malgaches à jouer avec efficacité leur rôle d'intermédiaires entre le pouvoir colonial et la population. Aussi les arrêtés prévoient-ils l'enseignement du malgache, mais dans un sens éminemment utilitaire et toujours pendant un horaire réduit (3 heures en 1929, 1 heure en 1933) (144). Seul le texte du 17-01-1929 inscrit au programme « *grammaire et langue malgaches* ». Durant les quelques heures hebdomadaires accordées, les élèves de la section normale prennent ainsi contact avec la littérature locale écrite. *Tantaran'ny Andriana* du Père Callet (« seul monument de la littérature traditionnelle » dont l'essentiel se réduit, à en croire Renel, « à quelques chansons de bourjanes » (145), *Anganon'ny Ntaolo* de Dahle, *Fomba Malagasy*, *Kabary* et *Hain-teny* offrent un éventail de textes, dans la pure tradition classique merina, pour l'étude de la grammaire, les thèmes et les versions (146).

En instituant ces *cours spéciaux* de langue malgache, le service de l'enseignement avait surtout en vue des exercices de traduction. Les arrêtés de 1916 et 1933 n'insistent que sur cette orientation. Les versions (malgache à traduire en français) font mieux connaître la langue française et aident les futurs instituteurs à se débarrasser des fameux malgachismes. Pour la section administrative, l'enseignement de la langue locale se limite exclusivement à des séances de traduction. « Les exercices porteront sur des textes analogues à ceux que les élèves auront à traduire dans les diverses fonctions qu'ils auront à remplir dans leur carrière » (147). Le chef de canton, le gouverneur se préparent ainsi à traduire les lois, les décrets pour éviter qu'aucun de leurs administrés n'ignore les diverses dispositions en vigueur dans la colonie. De leur côté, les élèves de la section normale s'exercent à la traduction des leçons de morale, d'hygiène, de calcul et de connaissances usuelles (148). Ce genre d'exercice limite les horizons de l'élève et risque de lui faire retenir seulement quelques phrases-types, quelques clichés.

(143) AN-SOM, Aix-en-Provence, province de Tananarive, Rapport politique et administratif, 1915, 2-D.200.

(144) cf. note N° 142.

(145) A.R.M., Cabinet Civil, D.202. Organisation de l'enseignement en 1908. Renel est très méprisant. Le terme de « bourjane » désigne l'homme de peine et plus particulièrement le porteur.

(146) A.R.M., H. enseignement 395, école Le Myre de Vilers, Programmes.

(147) Texte de 1916.

(148) A.R.M., H. enseignement 395, école Le Myre de Vilers.

Dans l'organisation de ces cours de malgache, le colonisateur ne perd jamais de vue ses intérêts politiques. Les élèves doivent se répartir en plusieurs groupes suivant les dialectes d'origine. Et les textes précisent que « spécialement en vue de ces cours, le personnel des professeurs-assistants de l'école sera choisi de façon que les principaux dialectes de l'île soient représentés » (149). Ce programme nous semble bien ambitieux compte tenu du petit nombre des professeurs-assistants d'une part, de leur répartition par région d'origine d'autre part (150). En 1931, 8 Malgaches seulement enseignent à l'école Le Myre de Vilers et, contrairement aux prévisions, bien des dialectes doivent être absents dans ces exercices de traduction.

LANGUE FRANÇAISE ET « POLITIQUE INDIGÈNE »

L'accession au statut de citoyen : privilège des seuls francisants.

Ayant étudié le français, les élèves sortant de ces écoles du troisième degré bénéficient par rapport à leurs compatriotes d'un moyen de promotion sociale. La connaissance de cette langue permet de frayer avec les autorités et de retirer de ces contacts quelque profit. Elle donne surtout l'espoir d'accéder un jour à la citoyenneté française, de participer alors à la vie politique, de fréquenter l'univers du colonisateur et de pouvoir faire instruire ses enfants dans les écoles européennes.

Avant de se prononcer sur une demande de naturalisation, en effet, l'administration procède à une enquête minutieuse sur la « valeur intellectuelle » du postulant et de sa famille. Parle-t-il français ? Sa femme ? Ses enfants ? (151). Après avoir manifesté envers la France loyalisme et bravoure, (les requérants doivent rappeler dans leur demande les « services exceptionnels » rendus à la Mère-Patrie), un grand nombre de militaires malgaches combattants de 1914 – 1918 se voient néanmoins refuser l'accès à la citoyenneté. Pour expliquer leur attitude les autorités coloniales invoquent entre autres raisons « qu'il ne faudrait pas en faire une catégorie de déclassés ...

(149) Proposition contenue dans les arrêtés de 1916 et 1933.

(150) « Répartition par races » des professeurs-assistants, A.R.M., Cabinet Civil, D.210, en 1930.

Merina	56
Sihanaka	—
Betsileo	10
Betsimisaraka	1
Antemoro	1
Antaifasy)
Zafisoro) 3
Antaisaka)
Sakalava	1
Tsimihety	2

74

(151) A.R.M., Affaires Politiques, D.697 — Demandes de naturalisation.

dans cet ordre d'idées il conviendrait d'exiger qu'ils parlent et écrivent le français de façon à peu près correcte » (152). La pratique de la langue française est bien un critère fondamental d'ascension sociale. Or, seule la fréquentation des écoles du troisième degré ou celle des écoles supérieures indigènes (153) en permet l'acquisition. Aussi, la plupart des Malgaches citoyens français appartiennent-ils à l'élite intellectuelle. Leur cursus scolaire signale des études poursuivies aux écoles supérieures de Faravohitra, d'Ambohitavo, à l'école Le Myre de Vilers et même dans des établissements de formation en Europe (où – précisent certains postulants – ils sont allés à leurs propres frais) (154). La présentation d'un certificat prouvant que le requérant a été élève régulier de l'école Le Myre de Vilers et qu'il y a terminé ses études suffit pour attester sa connaissance suffisante du français (155).

L'examen des listes de Malgaches naturalisés entre 1909 et 1935 montre que la majorité d'entre eux travaillent dans l'administration (écrivains-interprètes, commis des T. P...), la médecine privée ou de l'A.M.I., le commerce (156). La pratique du français, critère de différenciation entre les « indigènes » devant l'administration coloniale, crée ainsi, à côté d'autres critères – la richesse, la naissance – une ligne de clivage essentielle dans la société malgache. L'application dans le système scolaire d'une sévère sélection fondée sur la connaissance du français aboutit à la formation d'un petit groupe de privilégiés, coupés de la masse des indigènes. Les Français ne cachent pas d'ailleurs cet objectif principal de leur politique linguistique : ne permettre qu'à une minorité de posséder véritablement leur langue, « moyen d'expression unique des classes supérieures » (157). Dans quelle mesure cependant les colonisateurs ont-ils cherché à bien mener ce programme ? Dans quelle mesure l'ont-ils réalisé ?

Volonté de la bourgeoisie indigène de maîtriser la langue française.

L'attitude de certains Malgaches, et en particulier des notables locaux, concourt à la réussite d'un tel projet. Dans l'espoir d'éventuels avantages, ces Malgaches semblent se prêter au jeu des colonisateurs et acceptent, sinon réclament même d'étudier à fond le français. Ils ne se contentent pas alors

(152) F. Koerner, *art. cit.*, p. 85.

(153) Nous reviendrons plus loin sur ces écoles officielles spéciales pour indigènes aisés.

(154) A.R.M., Affaires Politiques, D.697.

(155) A.R.M., H. enseignement, dossier Le Myre de Vilers, télégramme lettre du 24-11-1938 du gouverneur général au ministère des Colonies.

(156) Les tableaux statistiques présentés par F. Koerner dans son article fournissent des indications significatives. Par exemple en 1931 on compte 93 naturalisations dont 45 concernent des fonctionnaires, 10 des médecins, 17 des employés, 5 des commerçants, 4 des instituteurs, 7 des lapidaires et prospecteurs.

(157) A.R.M., Cabinet Civil, D.201, Etude sur l'enseignement en 1933.

pour leurs enfants de l'enseignement donné dans les écoles officielles indigènes et écoles régionales mais recherchent des cours entièrement dispensés en langue française.

En réponse aux revendications de ces notables, les autorités coloniales décident l'ouverture au cours de l'année 1909 de deux établissements d'un genre tout à fait spécial : *les écoles supérieures indigènes de Faravohitra et d'Ambohitovo* plus tard fusionnées en une seule, *l'école Flacourt*. Le but assigné à ces établissements est très clair : offrir à quelques jeunes Malgaches la possibilité d'accéder à un enseignement qui se rapproche de celui réservé aux Européens. Ces écoles officielles payantes ne doivent accueillir que des élèves issus de milieux aisés. A ce propos, l'on note dans un rapport de 1920 : « Pour empêcher l'invasion de ces établissements par des enfants de toute origine il est demandé aux parents une somme modique de 30 Frs par an, assez élevée néanmoins pour déterminer une suffisante sélection dans le recrutement des élèves » (158). Seuls les fils de fonctionnaires, notables et commerçants de Tananarive et d'autres gros centres — Antsirabe, Fianarantsoa, Tamatave, Ambatondrazaka — fréquentent les écoles supérieures indigènes. La création de ces établissements s'inscrit dans la logique même de la politique coloniale : favoriser l'essor d'un groupe de privilégiés coupés de la masse (159).

L'enseignement dont bénéficient les élèves de Faravohitra, d'Ambohitovo ou de l'école Flacourt diffère de celui dispensé dans les établissements officiels classiques. Lesdites écoles ont été en effet créées pour « donner satisfaction à la population aisée de Tananarive désireuse de faire acquérir à ses enfants, dans un but complètement désintéressé (sic), *une instruction supérieure à celle qui est donnée dans les écoles du premier degré* » (160).

L'école Flacourt, organisée définitivement en 1923 comporte trois degrés. Au cours de leur dernière année de scolarité (qui dure six ans) les élèves se spécialisent dans les sections médicale ou commerciale. Cet établissement et ceux qui l'ont précédé « consacrent la prééminence de la langue française dans l'instruction des Malgaches, car l'enseignement y est dispensé exclusivement en français » (161) : c'est ce qui contribue essentiellement à « sa supériorité » car depuis mars 1916, les programmes sont à peu de chose près les mêmes que ceux des autres écoles officielles (162). En raison d'une formation

(158) A.R.M., H. enseignement, dossier 399, Ecoles supérieures indigènes.

(159) Le même dossier fait remarquer que des notables indigènes « ne désiraient pas mélanger leurs enfants dans les écoles primaires indigènes avec les enfants quelquefois mal éduqués et grossiers de la classe pauvre de la population ».

(160) A.R.M., Cabinet Civil, D.207, dossier enseignement dans la province de Tananarive. Lettre du chef du service de l'enseignement au gouverneur général, datée du 25-2-1916.

(161) Ch. Renel, « L'enseignement à Madagascar », in *Madagascar, étude économique*, publié sous la direction de Loisy, Paris, 1914, Challamel édit., 307 p.

(162) L'histoire et la géographie, exclues des programmes des écoles indigènes, y sont enseignées, cf. A.R.M. H. 399.

qui met l'accent sur l'étude de la langue du colonisateur (163), les futurs comptables et commerçants, sans avoir suivi la filière classique (école du premier degré, école régionale) font partie de l'élite francisante et méritent même, selon l'administration, plus de considération que certains fonctionnaires, les instituteurs par exemple (164). Dans l'esprit de bien des Malgaches, l'école Flacourt forme des « commerçants habiles ou des employés de maisons françaises » (165).

En tout cas, l'existence d'une telle catégorie d'école fréquentée par une minorité d'élèves aisés (350 environ en 1931) démontre clairement que la bourgeoisie tananarivienne n'est pas satisfaite de l'instruction donnée dans les autres établissements officiels ; elle y voit plutôt un moyen détourné employé par le pouvoir colonial pour limiter les possibilités d'ascension sociale en empêchant les indigènes de maîtriser parfaitement le français. En effet, les écoles indigènes supérieures ne satisfont pas toutes les aspirations des milieux aisés de la colonie. L'irrégularité du travail fourni par les élèves révèle, semble-t-il, d'après le service de l'enseignement, une « indifférence à l'égard de l'instruction donnée conformément aux programmes des écoles du premier degré et du second degré » (166). De fait, les notables de la capitale ambitionnent pour leurs fils l'admission dans les écoles européennes. Dès 1913 (4 ans à peine après la création des écoles supérieures) 390 notables (médecins, pasteurs, instituteurs, commerçants) invoquant le souci de « s'élever de plus en plus sur l'échelle de la civilisation » déclarent souhaiter, par conséquent, pour leurs enfants la possibilité de fréquenter une école supérieure qui les « rapprocherait davantage des idées et principes directeurs » du colonisateur (167), c'est-à-dire le collège secondaire français.

Seule la langue française permet de transmettre fidèlement cette culture, ces idées. Or, même les responsables du service de l'enseignement se rendent compte que les cours de français donnés aux élèves indigènes des second-et

(163) A.R.M., H. enseignement, dossier 399, *horaire de français d'après la répartition du programme hebdomadaire*.

A n n é e s	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Lecture française	5	3	3	3	3	3
Composition française	—	2	2	2	3	3
Récitation	—	2	1	1	1	1
Grammaire	—	—	1	1	2	1
Langage	—	3	2	2	—	—
Total horaire hebdomadaire	—	26	26	26	26	25

(164) Statistiques données par F. Koerner, *art. cit.*

(165) A.R.M., H. enseignement, dossier 399, rapport de 1926.

(166) A.R.M., H. enseignement, dossier 138, rapport sur l'enseignement (1927)

(167) Y. Paillard, *art. cit.*

troisième degrés sont insuffisants. Ch. Renel fait remarquer que parmi les Malgaches les mieux placés, la connaissance du français reste encore superficielle. C'est à ses yeux un argument supplémentaire pour refuser l'admission des indigènes au collège Condorcet. Il répète toujours : « Il faudrait que le français soit devenu la langue maternelle sinon d'une bonne partie des Malgaches du moins de la classe dirigeante et riche. Cette éventualité, si elle doit se réaliser un jour, n'est pas encore à prévoir même pour les indigènes qui naîtront demain » (168). Le gouverneur général Picquié adopte dans cette affaire une attitude plus souple que Renel. Par l'arrêté du 31 janvier 1914, qui restera en vigueur pendant toute la période étudiée, Picquié décide que « les jeunes indigènes, provenant d'un établissement d'enseignement officiel et justifiant en avoir suivi les classes pendant les deux dernières années, peuvent être admis à titre exceptionnel et individuel dans les classes du premier et du second cycle du collège de Tananarive ». L'examen des dossiers permet de sélectionner les candidats : ceux qui auront fréquenté les fameuses écoles supérieures auront donc plus de chance que les autres. Les frais de scolarité élevés dans ces écoles limitent en même temps l'accès du collège Condorcet aux enfants de familles relativement riches. La maîtrise du français va donc de pair avec la possession d'une fortune importante.

INCOHERENCE ET CONTRADICTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE COLONIALE

Eviter la concurrence de l'élite malgache francisante.

Ecoles payantes, sévère sélection pour l'admission dans le collège secondaire français nous amènent à penser que les colonisateurs ne créent pas toujours les conditions favorables à l'application des principes définis dans leur propre politique de l'enseignement : ainsi, la propagation du français. On peut se demander en effet si le colonisateur n'a pas sciemment freiné l'ambition de certains indigènes de maîtriser le français. La crainte de susciter une élite malgache mieux instruite, capable de rivaliser avec les Français sur le plan culturel — et en particulier linguistique — explique en partie les contradictions de la politique scolaire. Le gouverneur général Marcel Olivier le dit implicitement, en critiquant le caractère trop général de l'enseignement et en invoquant les risques courus par l'autorité coloniale : « Chargera-t-on des jeunes indigènes d'encadrer le personnel subalterne européen ? Ceux qui se satisfont de théories pures n'y verront sans doute aucun inconvénient. Mais tel ne sera pas l'avis de quiconque a pu vérifier combien un séjour sous les tropiques peut modifier les idées, la mentalité, la façon d'agir vis-à-vis de certains hommes... qui se déclaraient partisans de l'application immédiate aux colonies du principe de l'égalité des races » (169).

(168) AN-SOM, Paris, Mad. C.325, d.843. Accession des indigènes et métis à l'enseignement européen.

(169) M. Olivier, *Six ans de politique sociale à Madagascar*, p. 208.

Une formation inefficace pour les futurs collaborateurs de l'administration

Les appréhensions de Marcel Olivier ainsi que son analyse de la mentalité coloniale nous donnent des éclaircissements sur l'atmosphère dans laquelle les Français ont élaboré leur politique scolaire et expliquent en grande partie les résultats insuffisants obtenus par les élèves au terme de dix ans d'études. En théorie, les Français doivent s'attacher dans les colonies à la diffusion de leur langue — c'est là un principe absolu. Mais en dépit de leurs déclarations sur les prétendues aptitudes des Malgaches à l'étude des langues, beaucoup ne croient pas en fait à la réussite de cet objectif. Ainsi, au bout d'un demi-siècle de colonisation, les enseignants français de l'école Le Myre de Vilers constatent que « pour si bons Français que soient les Malgaches, notre langue n'en reste pas moins pour eux une langue étrangère très difficile à apprendre » (170). De leur côté, certains Malgaches, conscients des avantages qu'offre la connaissance du français, essaient de persuader les colonisateurs de la facilité avec laquelle ils le comprennent et expriment le souhait de « pousser plus que jamais l'étude de cette langue si nécessaire dans la vie » (171). Or, bien des Français et Réunionnais installés à Madagascar — colons et employés de l'administration — craignent la concurrence d'une élite indigène. Aussi, pour satisfaire l'éventuelle bourgeoisie collaboratrice et apaiser les inquiétudes de certains milieux coloniaux, le service de l'enseignement tente de résoudre la contradiction en consacrant à la langue française un horaire important sans toutefois donner aux exécutants des directives rigoureuses sur les méthodes à utiliser.

Dans ces conditions, les résultats ne répondent pas à ce que l'on attend d'un excellent collaborateur. Pour illustrer cette distorsion entre formation réelle et diplômes, nous évoquerons un exemple vécu, datant de 1938. Il nous paraît tout à fait caractéristique des contradictions de l'enseignement colonial. Interrogé, lors d'un concours de recrutement d'enseignants sur la fable de La Fontaine, *Perrette et le Pot au Lait*, le candidat se contente pour expliquer le texte de relever les mots difficiles et d'en trouver le sens, de rechercher les synonymes, les mots de la même famille et cela après avoir suivi assidûment les cours de formation professionnelle. Ayant écouté l'exposé, le directeur de l'enseignement, Truchelut, critique le caractère superficiel du travail. Il aurait voulu une vraie étude de texte avec analyse des termes choisis par La Fontaine. Il reprend l'explication en insistant sur le mode des verbes employés, leur sens. Les reproches sont de taille. Mais le candidat réussit : Truchelut et l'autre interrogateur — enseignant de l'école Le Myre de Vilers — conscients en effet du niveau relativement limité des cours de français dispensés aux élèves indigènes se sentent tenus à l'indulgence.

(170) A.R.M., H. 396, Rapport école Le Myre de Vilers, 1941.

(171) A.R.M., H. 138-bis, Inspections 1920. Point de vue du directeur de l'école primaire de Faravohitra ; lettre adressée au directeur de l'enseignement.

L'« assimilation mnémotechnique » du français.

Autre conséquence néfaste, résultant directement du mode d'enseignement de la langue française aux second et troisième degrés : les élèves rôdés à quelques comptes rendus, traductions et lectures types n'en retiennent que des clichés, qu'ils réutilisent à la première occasion de leur carrière. A ce propos, Cheffaud parle d'« une faculté très nette d'assimilation mnémotechnique des professeurs-assistants » (172). Et l'adjoint au chef de province de Tananarive (Gallaire) renchérit en soulignant que la culture acquise par l'indigène n'imprègne pas son esprit, qu'il s'agit d'« une action plus mécanique que cérébrale des notions apprises ». Il illustre son idée en prenant l'exemple de Rabearivelo qui se contente, estime-t-il, de puiser son inspiration dans « les poésies harmonieuses et délicates de son maître : Pierre Camo ». Sans partager du tout ce point de vue de Gallaire à propos de Rabearivelo, nous devons reconnaître que l'enseignement vise moins à une bonne connaissance de la langue française qu'à l'acquisition de quelques expressions et phrases frappantes, marquant alors l'élève d'une empreinte quasi-définitive. Une fois devenu fonctionnaire, le jeune Malgache se sert d'un tel « savoir » pour rédiger des rapports encombrés d'images inutiles souvent, mais qui lui offrent l'occasion de montrer sa « culture » et sa pratique du français. Le contenu d'un rapport sur l'incendie du poste médical de Maromandia, en février 1927, dressé par le médecin indigène A... nous fournit un exemple assez instructif. Destiné au service de l'Assistance Médicale Indigène ce rapport s'intitule : « Le dernier jour du poste médical ». Lancé dans une « description lyrique » de l'incendie, le médecin oublie d'évoquer un point essentiel pour le service : la raison du sinistre. Le rédacteur évoque avec force images et expressions toutes faites le « dernier soupir du poste médical », « le cri de ce moribond embrasé qui rend son âme », la fumée qui monte « comme une âme au ciel »... (173).

Leçons mal assimilées.

Enfin, en raison de leur faible niveau de connaissances en français, les élèves éprouvent beaucoup de difficultés à assimiler parfaitement les matières enseignées dans les établissements du troisième degré. L'administrateur Geismar, chargé des cours d'organisation administrative à l'école Le Myre de Vilers, écrit au directeur de l'enseignement : « Les révisions et compositions auxquelles j'ai procédé, m'ont démontré que les élèves, dans l'ensemble, ont compris le mécanisme de nos institutions et procédures administratives mais que par suite de leur médiocre connaissance du français, ils sont incapables de reproduire sous une forme convenable ce qu'ils savent, aussi bien oralement que par écrit ». Puisque l'on exige des collaborateurs indigènes la pratique du

(172) AN-SOM, Paris, Mad. C. 331, d. 873, Rapport Pégourier N° 84.

(173) *Ibidem*. Voir en Annexes, document N° 5, le passage d'où sont extraites ces citations.

français il faut, poursuit Geismar, mettre l'accent sur l'étude de cette langue car « toutes les connaissances d'ordre technique ou professionnel qu'on s'évertuerait à inculquer aux élèves sont destinées à s'évanouir s'il manque cette plate-forme qu'est la connaissance du français » (174). Le vocabulaire sommaire appris au primaire, les études de textes et compositions qui occupent le tiers des heures de cours au second degré ne permettent pas, sauf exceptions (175), au futur fonctionnaire de tirer réellement profit de l'enseignement suivi à l'école Le Myre de Vilers ou à l'École de Médecine. Le système d'enseignement et plus précisément le système linguistique en vigueur dans les établissements indigènes est bien, comme le déplore le Dr P. Radaody Ralarosy, « à l'origine de cette *fausse élite* que l'on rencontre communément parmi les fonctionnaires malgaches » (176).

Contradiction entre exigences scolaires et professionnelles : l'exemple des instituteurs.

L'incohérence de la politique linguistique adoptée par le service de l'enseignement se manifeste avec acuité dans le cas des instituteurs. Censés enseigner dans les premières années du primaire en dialecte local, les futurs maîtres ne sont jugés lors des concours et examens professionnels qu'à travers des leçons faites en français. Mais l'insuffisance de leur formation éclate alors. Ainsi, en 1932, plus de la moitié des candidats de l'école Le Myre de Vilers échouent au C.A.E. (Certificat d'Aptitude à l'Enseignement), 55 candidats sur les 60 inscrits obtiennent des notes inférieures à 10 pour la lecture et la conversation françaises (177). Les responsables des écoles privées critiquent alors les décisions du service de l'enseignement. Dans une lettre du 29-08-1938, le pasteur Buschenschutz de la Norske Missionary Society s'élève contre les contradictions entre textes officiels et réalité, ainsi que contre l'absence de logique dans cette politique scolaire. Après avoir rappelé la nécessité d'utiliser le malgache dans les classes de débutants, il écrit : « Ces dispositions étaient suivies dans les épreuves du C.A.E. Il y était convenu que les leçons de calcul,

(174) A.R.M., Cabinet Civil, D.212, dossier école Le Myre de Vilers. Lettre de l'administrateur des colonies Geismar, chargé des cours d'organisation administrative à l'école Le Myre de Vilers, au directeur de l'enseignement (28-6-1928).

(175) Les rapports officiels qui insistent souvent sur la médiocrité du corps des fonctionnaires indigènes (les appréciations des différents chefs de service citées par le *Rapport Pégourier* sont à cet égard très édifiantes), signalent quelquefois des agents brillants :

ex. — AN-SOM, Paris, Mad. C.331, d.873, *Rapport Pégourier*, Annexe A2. Point de vue du procureur général Rouvin sur des assesseurs et greffiers malgaches.

— A.R.M., H. Santé, dossier 22, cite le cas de médecins véritablement instruits, collaborateurs précieux (opposés aux médecins prétentieux...).

(176) Dr P. Radaody-Ralarosy, *art. cit.*

(177) *Rapport Moretti* N° 42.

de connaissances usuelles, de géographie, de morale, etc... devaient se faire en malgache, avec les plus petits surtout, ...les dernières épreuves du C.A.E. ont marqué, sans aucun avertissement, un changement radical dans ces dispositions. Les candidats ont dû faire en français les leçons dont nous venons de parler, même devant les plus petits élèves. Suivant les directives que nous leur avons données, d'accord avec les instructions officielles, ils s'étaient préparés à le faire en malgache. L'obligation inattendue de s'exprimer en français les a mis dans une situation défavorable dont plusieurs d'entre eux ont pâti...» (178).

Pour concilier la nécessité de développer la pratique du français et celle de limiter les possibilités offertes aux intellectuels indigènes, le service de l'enseignement songe à quelques réformes, après le passage de l'inspecteur Moretti et la publication de son rapport sur le *Rôle de la langue indigène dans l'enseignement*. Ces modifications proposées par Moretti lui-même mettent l'accent sur une meilleure formation de l'élite malgache en insistant sur l'étude de la langue française, mais toujours dans le cadre d'écoles et de programmes différents de ceux réservés aux Européens.

Le projet consiste à créer des écoles indigènes d'un nouveau genre. L'orientation de ces établissements différerait de celles des écoles traditionnelles de l'Ile. Les élèves s'y prépareraient à des concours de type métropolitain. Moretti suggère par exemple : « La présence à Madagascar de professeurs d'enseignement supérieur ferait faire de considérables progrès à l'œuvre scolaire, surtout si l'on se décidait à créer une école primaire supérieure et une école normale primaire fonctionnant sur le modèle des établissements métropolitains correspondants. La première pourrait recevoir par petits groupes des élèves de la section normale de l'école Le Myre de Vilers et les conduire au brevet élémentaire qui serait graduellement substitué comme diplôme professionnel au Certificat d'Aptitude à l'Enseignement. La seconde conduirait les mieux doués de ces brevetés élémentaires jusqu'au brevet supérieur dont les épreuves remplaceraient celles du concours spécial prévu pour le recrutement des professeurs-assistants. Par la nomination des instituteurs et des professeurs-assistants munis de ces titres au fur et à mesure de la mise en retraite de leurs collègues atteints par la limite d'âge, le cadre spécial de l'enseignement pourrait en une trentaine d'années être complètement renouvelé » (179). Un arrêté du 12 décembre 1936 porte création à Antananarivo d'une école primaire supérieure. L'ouverture d'un tel établissement renforce seulement le principe d'élitisme et réaffirme la volonté des colonisateurs de sacrifier l'enseignement et la diffusion de leur langue à des considérations exclusivement politiques. C'est bien ce qui explique la crise de l'enseignement indigène pendant la période étudiée. Ainsi, après l'affaire de la V.V.S., les autorités coloniales décident la

(178) A.R.M., Cabinet Civil, D.222, lettre du 29-8-1938 adressée au directeur de l'enseignement.

(179) Rapport Moretti N° 42.

réduction de la scolarité à l'école Le Myre de Vilers. Quelques responsables de l'enseignement estiment désastreuse une telle mesure. Un inspecteur français en tournée dans la province de l'Itasy attire l'attention du directeur de l'enseignement sur la nécessité de réexaminer le système de formation professionnelle, car les instituteurs des dernières promotions savent à peine parler français et sont parfaitement incapables d'enseigner cette langue (180). Rares sont toutefois ceux qui posent le problème en des termes aussi nets.

*
* *
*

L'étude du problème linguistique dans les écoles officielles indigènes de 1916 à 1940 révèle avec acuité l'incohérence et les contradictions de la colonisation française à Madagascar, sous son aspect culturel. La contradiction oppose tout d'abord le point de vue des autorités administratives soucieuses en priorité des prolongements politiques de la question linguistique à celui du service technique de l'enseignement, obligé de tenir compte des réalités pédagogiques et pratiques. La critique adressée à Cheffaud par le gouverneur par intérim Bernard nous semble, à cet égard, tout à fait caractéristique. Une seconde contradiction réside entre le programme de « fausse régionalisation », dictée par « la politique des races » et les mesures prises qui en fait entérinent simplement la suprématie du dialecte de la population la plus redoutée par les colonisateurs. Des textes plus ou moins correctement appliqués par les enseignants prévoient l'emploi des dialectes locaux dans les premiers temps de la scolarité, au niveau du primaire. Mais ceci ne compense ni l'officialisation du dialecte merina (avec les conséquences que cela entraîne), ni l'étude de ce dialecte inscrit dans les programmes de toutes les écoles officielles (la seule littérature imprimée susceptible de fournir des textes est alors écrite en merina). La contradiction se manifeste enfin par l'absence flagrante de logique dans le système d'enseignement, si l'on se place sur le plan linguistique proprement dit : on exige et attend des Malgaches la connaissance et la maîtrise parfaite d'une langue mal enseignée.

La formation des jeunes Malgaches se ressent de toutes ces incohérences. Confié au début à un maître « indigène » censé utiliser le dialecte de la région alors que, le plus souvent, il le connaît mal, invité ensuite à employer progressivement le français, à peine assimilé, l'élève se présente avec des chances bien limitées au concours d'entrée dans les écoles régionales. La langue française, critère de recrutement dans les établissements de niveau supérieur, apparaît comme une langue réservée exclusivement à une élite malgache peu nombreuse ; elle ouvre la voie à toutes les carrières fructueuses et à la citoyenneté. Ainsi cette politique linguistique de l'enseignement colonial crée des lignes de clivage extrêmement importantes dans la société de l'époque.

(180) A.R.M., H. enseignement, dossier 138, inspection 1924.

Elle permet aux Français et à leurs collaborateurs malgaches de se démarquer par rapport au reste de la population. En ne laissant qu'à quelques Malgaches, triés sur le volet, la possibilité de leur faire concurrence les colonisateurs cherchent à perpétuer leur autorité, confiants dans la loyauté d'une bourgeoisie locale privilégiée.

Mais cette bourgeoisie elle-même se sent encore défavorisée par rapport au colonisateur et aspire à une complète égalité sur le plan de l'instruction. C'est ainsi que les membres indigènes des « délégations économiques et financières » expriment en 1944 ce vœu significatif : « Il est demandé que l'enseignement dans les écoles du premier degré soit donné suivant un programme de même niveau que pour les écoles correspondantes réservées aux Européens, et avec les mêmes examens de fin d'études. Que l'enseignement du français forme la partie principale du programme. Ce vœu est motivé par le fait que le jeune Malgache désireux de pousser ses études au-delà de l'enseignement du premier degré se trouve inférieur par rapport à ses camarades provenant des écoles primaires européennes » (181).

Cette inégalité, durement ressentie par l'élite malgache « francisée » — anciens élèves de l'école Flacourt ou des écoles du troisième degré — souvent reléguée à des postes subalternes incite bien de ses membres à contester l'ordre colonial et à revendiquer l'égalité des droits. Aussi, pendant l'entre-deux-guerres les Malgaches les mieux « assimilés » prennent-ils la direction du mouvement nationaliste. La revendication d'égalité culturelle ne signifie pas cependant pour les intellectuels acculturation et certains d'entre eux déplorent le déclin du malgache et proposent que « son étude ne périclite pas dans les écoles ; elle aura pour souci capital d'assurer la netteté de la pensée, la justesse de l'esprit, le développement du raisonnement et la formation de la volonté chez les petits indigènes » (182). C'est bien là le drame de cette bourgeoisie locale, déchirée entre le désir profond de rester soi-même et celui de se rapprocher du colonisateur.

(181) A.R.M., Cabinet Civil, D.201 Vœu des délégations économiques et financières, session 1944.

(182) A.R.M., H. enseignement, dossier 138-bis Rapport du professeur-assistant R... de Majunga, le 5-2-1921.

ANNEXES

Document N° 1

Un argument fondamental des défenseurs du malgache : l'emploi de leur langue dans les écoles indigènes ne conduit pas les Malgaches à un nationalisme francophobe.

in *Rapport Moretti N° 42, concernant le rôle de la langue indigène dans l'enseignement.*

« Reste l'objection d'ordre politique, d'après laquelle l'instruction en langue malgache réveillerait ou susciterait un nationalisme francophobe. Semblable assertion ne repose sur aucune donnée sérieuse. Le danger politique que peut faire naître le maintien de la langue maternelle n'apparaît pas comme menaçant. Ce n'est pas parce que les Betsimisaraka, les Antaimorona, les Sakalava ou même les Hova continueront à s'exprimer dans leur idiome qu'ils nous seront hostiles ; c'est bien plutôt quand ils croiront avoir avec notre civilisation un contact approfondi, quand ils seront, ou plutôt quand ils se croiront, prématurément évolués qu'on trouvera dans leurs rangs des individus prêts à se retourner contre nous pour des motifs d'ambition ou d'intérêt personnel, plus souvent qu'au nom de principes nationaux. On ne saurait s'y tromper ; en effet parmi la minorité indigène qui cherche à pénétrer le mécanisme et les nuances de notre langue, il en est dont le désir ne procède point d'aspirations désintéressées, mais d'appétits tout pratiques. Le souci d'apprendre le français dont on fait état, n'est pas forcément pur ; il n'est pas non plus fréquemment bien profond. Le péril — si péril il y a — viendra d'une catégorie de prétendus francisants ne possédant qu'une teinture d'occidentalisme, n'ayant presque plus rien de commun avec la civilisation dont ils sont issus, et n'ayant acquis de la nôtre qu'un aperçu sommaire et superficiel. Il y a tout à craindre de ces demi-lettrés que leurs ambitions déçues transforment en déclassés ; éléments socialement inutilisables, donc nuisibles, c'est parmi eux que se recrutent les perturbateurs.

Est-il recommandable de multiplier les risques jusque dans les coins reculés de la brousse ? De pousser les jeunes gens à s'imaginer, parce qu'ils connaissent quelques phrases de français qu'ils ne sauraient pratiquer le métier de leur père sans déchoir, qu'ils doivent aller dans les villes pour y exercer des fonctions pour lesquelles ils n'ont nullement les aptitudes qu'ils croient avoir ? N'est-il pas préférable d'une part de former une élite réellement instruite et assimilée connaissant les subtilités de sa langue et de la nôtre, comprenant nos manières de penser et de sentir comme celles de la race de laquelle ils sortent, et d'autre part, pour l'ensemble de la population, de nous en tenir à une éducation élémentaire, pratique et efficace parce que donnée dans l'idiome du pays — éducation qui prouve le respect avec lequel nous considérons les caractéristiques propres de l'indigène, sa sensibilité, ses traditions, ses aspirations parfaitement susceptibles d'être harmonisées avec ce que nous lui apportons nous-mêmes.

Document N° 2

Arguments avancés par les partisans de l'enseignement en langue française : la pauvreté du malgache, la pluralité des dialectes, les craintes du colonisateur de susciter le nationalisme et l'hégémonie des Merina en utilisant la langue locale, le désir des Malgaches eux-mêmes de se rapprocher des Blancs.

in *Rapport Moretti N° 42, concernant le rôle de la langue indigène dans l'enseignement.*

En faveur de la langue française, on a fait valoir tout d'abord des raisons de prestige, on a dit que d'instruire les enfants en notre langue, c'est utiliser un des moyens les plus légitimes d'étendre notre rayonnement, une des méthodes les plus efficaces pour unifier des peuplades diverses ; que c'est former des hommes qui nous comprennent et que nous puissions comprendre, faciliter entre eux et nous un rapprochement intellectuel éminemment souhaitable. Nombreux sont d'ailleurs, ajoute-t-on, les avantages de toutes sortes que la langue française présente pour l'indigène : elle facilite les rapports avec l'administration, rend inutiles les services onéreux d'interprètes plus ou moins fidèles, rend plus aisées les transactions commerciales, permet aux Malgaches de continuer à s'instruire hors et au-delà de l'école, par la lecture d'ouvrages sur tous sujets qui n'existent pas en leur propre langue.

Le français, du reste, est une langue parlée depuis des siècles par des groupes ethniques importants, et par-là même ouvre l'accès à la vie civilisée. Le malgache, par contre est une « langue pauvre convenant à des primitifs, mais à peine suffisante pour des demi-civilisés ». Son vocabulaire est limité et déjà encombré de mots arabes, souahéli, anglais ou français, impropre à exprimer des idées générales ou des notions scientifiques. Sa phonétique est imprécise, sa syntaxe rudimentaire. Elle n'a pas de traditions, et sa littérature embryonnaire est endettée pour une bonne part envers les Européens, qui en ont fixé l'orthographe et les systèmes graphiques en usage. Enfin, comme les langues primitives, le malgache se transforme si rapidement et offre si peu de fixité qu'à quelques générations d'intervalle les indigènes ne comprennent plus une partie du vocabulaire de leurs ancêtres.

Parler du « malgache », d'autre part, c'est présupposer une unité linguistique qui existera peut-être, mais qui ne saurait passer pour réalisée. En fait, on se trouve actuellement en présence de multiples dialectes qu'on ne peut prétendre enseigner tous. Nombreuses sont les écoles que fréquentent des élèves appartenant à plusieurs races, on risque donc d'avoir à choisir un dialecte à l'exclusion des autres, et, puisqu'on en viendrait ainsi à imposer à l'indigène une langue qui n'est pas la sienne, quelle raison valable s'impose à ce que cette langue soit, non pas un dialecte local imparfait mais la langue évoluée qu'est le français ?

A Madagascar, sans doute, un dialecte a établi sa primauté sur tous les autres : le dialecte merina, le seul qui soit imprimé et dont les règles de grammaire aient été fixées ; mais ce dialecte est celui d'une race qui, antérieurement à notre venue, a tenté de dominer les autres par la force, qui y a partiellement réussi, et qui est restée l'ennemie dans l'esprit de mainte population. Est-il de notre intérêt de nous faire, dans les régions côtières en particulier, les instruments de la diffusion de ce dialecte, d'assurer au peuple qui le parle cette hégémonie totale qu'il n'avait pu lui-même établir ?

A supposer que ce dialecte fût aisément adopté, n'enfermerait-on pas les Malgaches dans l'usage d'une langue exclusivement parlée à Madagascar, qui les isolerait intellectuellement et moralement du reste du monde ?

En les cantonnant dans cette langue, ne les forcerait-on pas à se replier sur eux-mêmes, ne les pousserait-on pas vers un nationalisme que l'on créerait, ou que l'on renforcerait ? Il y aurait, enfin, erreur à croire qu'ils nous sauraient gré d'organiser l'enseignement en leur langue ; ils ne verraient vraisemblablement là nul souci de leur faciliter l'instruction, ni le désir de sauvegarder

leur originalité raciale, ils y verraient bien plutôt l'intention de les maintenir dans une sorte d'infériorité intellectuelle. Pour eux, apprendre le français équivaut à se rapprocher du blanc, et par conséquent à s'élever socialement. Aussi désirent-ils avant tout, connaître notre langue encore ; et la leur enseigner contribue-t-il à combler le fossé qui peut encore nous séparer d'eux.

Document N° 3

Arrêté du 17 janvier 1929. Répartition hebdomadaire des matières d'enseignement.

Exercices scolaires	Première division		Deuxième division
	section A	section B	
<i>Enseignement en langue malgache</i>			
Lecture et langue malgache		1h40	1h20
Devoir de malgache			40
Morale et devoirs envers l'administration	20	20	20
Calcul et système métrique	6h05	4h	3h
Géographie de Madagascar			20
Ecriture	1h15	1h15	40
Dessin	40	40	40
<i>Enseignement en langue française</i>			
Exercices de langage	1h40	1h40	1h40
Lecture	4h40	4h40	1h40
Etude de textes			1h40
Récitation			20
Copie	3h20	3h45	
Devoirs de français			3h35
Orthographe			25
Correction			1h15
<i>Récréation et exercices physiques</i>			
Récréation et exercices physiques	1h40	1h40	1h40
Travaux pratiques	7h30	7h30	7h30

Document N° 4

Exemple de morceau de récitation française prévu pour les écoliers malgaches, tiré du recueil de Renel et Rabaté, p. 21, *La France*.

I

La France est un grand et beau pays. Sa population est dix fois plus nombreuse que celle de Madagascar. Son climat est sain et tempéré, son sol riche et fertile.

Les Français sont très habiles dans l'art de cultiver les terres ; leurs champs produisent en abondance le blé qui remplace le riz ; ils récoltent aussi beaucoup de légumes et de fruits savoureux.

La France est riche : la prospérité dont elle jouit a été obtenue par le travail de ses habitants. Car en France le travail est un honneur, tout le monde se donne de la peine, riches et pauvres, vieux et jeunes, hommes et femmes.

Les enfants français vont tous à l'école et travaillent pour s'instruire et pour gagner plus tard largement leur vie. En France les paresseux sont montrés du doigt et méprisés de tous.

Les Malgaches doivent s'efforcer d'imiter l'exemple des Français pour devenir habiles dans la pratique des arts et dans l'exercice des professions manuelles.

Ainsi, par leur travail, ils deviendront riches, heureux, et ils justifieront tous les sacrifices que la France fait pour eux.

II

La France a accompli de grandes choses.

A toutes les époques de son histoire, elle s'est montrée brave dans le danger, généreuse dans la victoire, toujours empressée à secourir les faibles, à combattre les oppresseurs, et à guider dans la voie du progrès les peuples moins civilisés qu'elle.

La France tient la première place dans le monde pour la pratique des sciences, des arts et de la littérature, et pour toutes les inventions nouvelles qui permettent les progrès de l'industrie.

Depuis que la France dirige les affaires de Madagascar, les Malgaches voient chaque jour augmenter leur bien-être et leur richesse. Ils reçoivent de leurs aînés les bienfaits de l'instruction et de l'assistance médicale. Ils apprennent d'eux l'agriculture, le commerce et les arts manuels.

III

La France veille sur nous, Malgaches, avec bonté et sollicitude, aussi nous avons des devoirs sacrés à remplir envers elle.

Nous devons aimer son drapeau, symbole de sa force et de sa grandeur, le respecter toujours, prêts à nous grouper autour de lui.

Nous connaissons tous ce drapeau. Ses trois couleurs, bleu, blanc, rouge flottent sur tous les bâtiments publics, sur les *rova*, sur les cases de nos chefs ; et dans tous les villages de la brousse on le hisse les jours de fête en haut d'un grand mât.

Saluons avec amour et respect le drapeau en criant :

Honneur au drapeau !
Vive la France !

Document N° 5

Un exemple de rapport en français établi par un ancien élève des écoles officielles : rapport fait par le médecin A... de Maromandia, sur l'incendie du poste médical, adressé au médecin-inspecteur Thiroux.

Extrait de :

- AN-SOM, Paris, Mad. C.331, d.873,
- Rapport Pégourier N° 84 sur l'éducation des indigènes, Annexe N° 5.

Le dernier jour du poste médical.

Le 12-2-1927, à 1 h 45 de l'après-midi, pendant une journée bien chaude, sous un ciel sans nuage, en un clin d'œil, le poste médical a rendu son dernier soupir.

Au milieu de ce temps très calme, tout le monde se sentait perdre haleine. Un seul mouvement très léger du vent donnait signe de vie et remuait mollement les feuilles mornes accablées par cette fournaise d'une atmosphère chauffée à 80 plus haut degré.

Les êtres vivants haletants évitèrent tous mouvements inutiles susceptibles d'échauffer leurs corps.

L'homme revenu de son travail du matin, prenait avec empressement son déjeuner réconfortant, hâté de donner un repos bienfaisant à ses nerfs distendus et à ses machines surchauffées par cette chaleur du 12/2.

C'est au milieu de ce silence général que soudain l'air s'est trouvé déchiré par les cris aigus et perçants des élèves de l'école officielle sonnante l'alarme : au feu, au feu. Ce sont des mélanges des différents timbres d'une note mal assemblée, que feraient les oiseaux sauvages du lac Alaotra, effrayés par le frôlement d'un passager inattendu. C'est une voix lugubre qui faisait vibrer les tympanes au point de les déchirer.

Tout d'un coup et simultanément, un seul bruit domine tous les autres. C'est le cri du poste médical, de ce moribond embrasé qui rend son âme, luttant contre cette mort effrayante qui l'assaillit comme une inondation. C'est aussi le geste et le cri de cruauté que ce feu impitoyable gromelait en dévorant sa proie essayant de lui échapper : dirait-on un tigre à cheval sur un bœuf pour l'égorger.

Pendant ce spectacle navrant, un homme, les paupières alourdies par un sommeil de plomb, se trouve dans l'intérieur de ce bâtiment, dont la toiture n'est plus qu'une braise incandescente et qui, en une minute de plus, ne pouvait plus assurer la vie de son hôte car le bâtiment lui-même alla donner la sienne.

Par un dernier soupir, comme une machine dépravée et arrivée à bout de course, le bâtiment râlait de plus fort encore pour réveiller son protégé, dans un sommeil léthargique et donner son dernier adieu.

Pauvre créature, réveille-toi : sais-tu ce qui m'arrive à moi ? C'est l'affront d'un ami hypocrite, de ce feu à qui tu laisses les soins de ramollir et transformer tout ce que tu peux avaler et digérer tel qu'il est. C'est de l'outrage à ma fidélité et à ma confiance.

Oh, sacré hypocrisie. Jusqu'où cesseras-tu d'abuser de tes venins stupéfiants sur tes victimes ? Adieu, adieu, je meurs innocent.

Quelques temps après le bâtiment resta muet. Aussitôt une fumée sinistre couvrit la terre.

Et, comme une âme qui monte au ciel, la fumée voltigeait et se mêla parmi les nuages pour donner un dernier signal et marquer la fin du grand bâtiment.

On voyait alors les murs couverts d'une épaisse voile noire, de cette voile spéciale à la mort. Le bâtiment n'est plus et a disparu, rejeta toutes les bouches.

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

I — ARCHIVES

- 1/ Archives de la République Malgache, Antananarivo (A.R.M.)
 - Cabinet Civil, série enseignement, dossiers numérotés D.199, D.201, D.202, D.207, D.208, D.212, D.213, D.222.
 - Cabinet Civil, Affaires Politiques, D.697.
 - série H enseignement, dossiers numérotés H.138, H.138-bis, H.139, H.140, H.395, H.399.
- 2/ Archives Nationales Françaises, Section Outre-Mer, Paris (AN-SOM, Paris)
 - série Affaires Politiques, C.3221, Mission Norès (1919-1920).
 - série Madagascar,
 - Mad., C.331, d.873, Mission Pégourier (1927-1928), rapport N° 84 sur l'éducation des indigènes.
 - Mad., C.325, d.841, Mission Pégourier (1927-1928), rapport N° 109 sur le service des affaires politiques et administratives.
 - Mad., C.325, d.843, accession des indigènes et métis à l'enseignement primaire et secondaire européen.
- 3/ Inspection des Colonies, Paris
 - Mission d'inspection Moretti (1933-1934), rapport N° 42 sur le rôle de la langue indigène dans l'enseignement.
- 4/ AN-SOM, Aix-en-Provence
 - 2-D.196, Province de Tamatave, rapport politique et administratif de 1915.
 - 2-D.200, Province de Tananarive, rapports politiques et administratifs de 1916, 1917, 1921, 1924.
 - Lors de notre passage à Aix en février 1976, les archives concernant le service de l'enseignement n'étaient pas encore classées.

II — OUVRAGES IMPRIMÉS — ETUDES

- BOITEAU (P.) — *Contribution à l'histoire de la nation malgache*, Editions Sociales, Paris, 1958, 431 p.
- CARLE (R.) — *La langue malgache et l'enseignement*, Tananarive, 1958, 13 p.
- DESCHAMPS (H.) — *Histoire de Madagascar*, Berger-Levrault, Paris, 1972, 356 p.
- DESCHAMPS (H.) — *Les migrations intérieures à Madagascar*, Berger-Levrault, Paris, 1959, 278 p.
- DOMENICHINI (J.-P.) — *Jean Ralaimongo et l'origine du mouvement national malgache*, D.E.S., dactyl., Paris, 1960-1961, 135 p.
- EDWARDES (M.) — *A history of India from the earliest times to the present day*, Thames and Hudson, London, 1961, 444 p.
- (L')*Enseignement à Madagascar en 1931* — brochure éditée par le gouvernement général de Madagascar et Dépendances, Direction de l'Enseignement, 117 p.
- FENARD (G.) — *Les indigènes fonctionnaires à Madagascar: Etude historique de législation et de politique coloniales*, Paris, Domat-Montchrestien, F. Lovitou, 1939, 278 p.
- KOGLER (M.C.) — *Madagascar à travers le roman colonial*, travail d'études et de recherches, Tananarive, 1971, 176 p., dactyl.
- Madagascar, étude économique*, publiée sous la direction de Loisy, Challamel, Paris, 1914, 307 p.

- OLIVIER (M.) — *Six ans de politique sociale à Madagascar*, B. Grasset, Paris, 1931, 273 p.
- RALAIMIHOATRA (E.) — *Histoire de Madagascar*, Société malgache d'édition, Tananarive, 1969.
- RENEL (Ch.) — *Principes de pédagogie indigène à l'usage des Européens, leur application à Madagascar*, Imprimerie Officielle, Tananarive, 1922.
- RENEL et RABATE — *Morceaux de récitation pour les écoliers malgaches*, Imprimerie Officielle, Tananarive, 1950, 22 p.

III — PERIODIQUES

- *Les Journaux Officiels de 1914-1940*
- *Bulletin de l'Académie Malgache (B.A.M.)*
- CARLE (R.), Note sur la langue malgache, *B.A.M.*, XXXV, p. 89.
- Dr P. RADAODY-RALAROSY, De la nouvelle orientation de l'enseignement indigène à Madagascar, *B.A.M.*, XXX, p. 143.
- RUSILLON (H.), De quelques différences entre la langue hova et le dialecte sakalava, *B.A.M.*, IV, 1918-1919.
- *Chine-Ceylan-Madagascar*
DUBOIS, L'étude du français à Madagascar, déc. 1920, p. 1044.
- *Revue historique*
KOERNER (F.), L'accession des Malgaches à la citoyenneté française (1909-1940). Un aspect de la politique d'assimilation aux colonies, juillet-septembre 1969, p. 77 à 99.
- *Information historique*
PAILLARD (Y.), Faut-il admettre les jeunes « indigènes » dans les collèges français de Madagascar ? N° 33, mai-juin 1971.

FAMINTINANA

Raha ny anjara-toeran'ny teny malagasy sy ny teny frantsay teo amin'ny rafi-pianarana novolavolain'ny mpanjana-tany ho an'ny Malagasy mandritra ny fe-potoana 1916-1940 no dinihina dia misy toe-javatra vitsivitsy tokony homarihina. Ny Frantsay rehetra, ary anisan'izany ry Renel sy Cheffaud mpiandraikitra ny fampianarana, dia nihevitra fa tonga lafatra ny fiteniny ka tokony ho hay. Koa tanjona iray lehibe notratrariny ny fampahalalana ny teny frantsay, indrindra ho an'ireo Malagasy nofanin'ny mpanjana-tany ho mpanampy azy. Noho ny rafi-pianarana nisy tamin'izany andro izany sy noho ny fifaninanana isan-karazany isaky ny ambaratonga dia natokana ho an'olom-bitsy ny tena fahaizana sy fandalinana ny teny frantsay. Tsy tokony ho maro loatra mantsy ny Malagasy mahay miteny frantsay, sao dia mivadika ho mpanakorontana ireo mihevitra ny tenany ho mitovy amin'ny mpitondra, nefa tsy nomena toerana, izay heveriny ho tandrify azy. Azo isaina ireo mpianatra tafiditra tamin'ny Ecoles régionales sy Ecoles du 3ème degré, ka nanaraka ny lesona fandalinana ny teny frantsay sy ny fampianarana omena amin'ny teny frantsay rano fotsiny. Misy ora vitsivitsy anefa teo amin'ny fandaharam-po toanan'ireo sekoly ireo natokana ho an'ny teny malagasy (gramera, fandikana teny). Tsapan'ny Frantsay mantsy fa raha ilaina tokoa ny fampiroboroboana ny teniny dia tsy maintsy ampiasaina ihany ny teny malagasy, indrindra eo amin'ny ambaratonga voalohany ho an'ireo ankizy vao miditra hianatra. Katsahina manko ny fampitana haingana dia haingana ny fahalalana tsotsotra ahazoan'ny Malagasy hanampy ny mpanjana-tany eo amin'ny voly sy varotra. Noho izany dia teny malagasy aloha no nampiasaina, ary mirindra no nampidirana ny teny frantsay, ka rehefa mandroso amin'ny taom-pianarana dia avela tsikelikely ny teny malagasy.

Tsy dia mazava anefa ny sori-dalana nomen'ny lehiben'ny fampianarana momba ny teny fampiasa ka sady toa sany manao izay heveriny fa mety ny tsirairay no tsy dia tsara ny vokat'izany eo amin'ny mpianatra. Ankoatra an'izany dia nisy olana niseho teo amin'ny mpanjana-tany momba ny teny malagasy tokony hampiasaina. Tsy nolavin'izy ireo fa fototra iray no nihavian'ny fiteni-paritany samihafa. Tsy azony hodian-tsy hita ny fiparitahan'ny teny merina nanomboka tamin'ny taon-jato faha-XIX, sy ny naneken'ny an'izy io ho teny ofisialy ; teo koa anefa ny fahatsapany fa mety hampihozongozona ny fitondrany raha mihafy orina ny teny merina. Noho izany dia nohamafisiny fa ny fiteny eo amin'ny faritany no ampiasaina amin'ny ambaratonga voalohany. Tsy tomombana anefa io satria mazana ny fiteniny ihany no ampiasain'ny mpampianatra tsirairay na dia miasa amin'ny faritra hafa aza izy.

SUMMARY

If we are to consider the respective position of Malagasy and French languages in the system of education framed by the colonials for the Malagasy between 1916 and 1940, there are a few points to be noticed.

The French – among whom Renel and Cheffaud, in charge of Education – thought that French being a perfect language had to be spoken. Consequently, the teaching of French was considered an important task, especially the teaching of French to the Malagasy trained by the colonists to help them.

Because of the system of education existing at that period and the various competitive examinations (entrance to each higher level), advanced courses and fluency in French were meant for a minority only. A few Malagasy only were intended to speak French fluently for fear those who considered themselves equal to the rulers – but were not offered positions corresponding to their abilities – should turn trouble-makers. Among those who had entered the « Regional Schools » and the « Third Level Schools », very few pupils attended advanced courses of French and classes where French was the only language used for teaching. Yet, in these schools, there were a few hours in the time-table arranged for the study of Malagasy language (grammar – translation). For the French felt that, even if the development of French was necessary, nevertheless, Malagasy had to be used, especially in primary schools, for the new pupils. The aim was the quick communication of bits of knowledge necessary for the Malagasy to help the colonials in agriculture and commerce. So, Malagasy language was first used, French was introduced little by little, and as one progressed in school-years, Malagasy was gradually abandoned. But the instructions given by the Head of the Department of Education were not clear concerning the language to be used in class. So, each teacher did what he thought most adequate, and the result on students were not quite good. Besides, there was a problem concerning the Malagasy dialect to be used. The colonials could not ignore the spreading of the Merina dialect – which began in the XIXth century – and the fact that they had adopted it as an official language. Yet, they felt that the development of the Merina dialect could be a danger to their domination. That is why they insisted that local dialects should be used in primary schools. Yet, this did not prove successful; for, as a rule, each teacher used his own dialect even when not working in his native region.