"POLITIQUE DES RACES" ET ENSEIGNEMENT COLONIAL (JUSQU'EN 1940)

par

Faranirina ESOAVELOMANDROSO

Forme de conquête qui conditionne la réalisation de toute politique d'assimilation ou d'association, la «conquête par l'école» a beaucoup préoccupé les dirigeants de la colonie. Ainsi, s'adressant aux administrateurs, commandants de cercles et de provinces, Gallieni écrit en avril 1899 : «Cette question (celle de l'enseignement) exerce une telle influence sur les conditions politiques et économiques d'un pays qu'il est impossible à l'administration de s'en désintéresser. Aussi ai-je souvent appelé votre attention, surtout en ce qui concerne les écoles de l'Imerina et du Betsileo, sur la nécessité de diriger l'enseignement d'après les principes qui me paraissaient convenir le mieux aux intérêts de notre œuvre de pacification et de colonisation à Madagascar» (1). Définissant les objectifs de la politique scolaire, les autorités coloniales rappellent souvent aux responsables du service de l'enseignement que leur action doit contribuer non seulement au rayonnement de la culture et de la civilisation française ou à la mise en valeur de l'île mais aussi au bon fonctionnement de la «politique des races». D'ailleurs, selon les colonisateurs, ce principe de domination peut être appliqué aisément dans un pays où existe une grande «diversité de races et de peuplades» (2).

La consultation de différentes séries d'archives conservées à Paris, Aix-en-Provence et Antananarivo (3) nous montre que les directeurs de l'enseignement

(1) Circulaire citée dans D.199, Cabinet civil, enseignement, Archives de la République Démocratique Malgache (A.R.D.M.).

(2) Termes de Lebon in «*La pacification de Madagascar*», 1928.

(3) Paris, Archives Nationales Section Outre-Mer (AN.SOM), rue Oudinot — Les rapports des missions d'inspection des colonies :
. mission Norès (1918-1919)
. mission Pégourier (1927-1928)
. mission Moretti (1934).

se sont tous penchés assez sérieusement sur ce dernier aspect de la politique scolaire. Comptes rendus d'inspection, arrêtés organisant les écoles indigènes, instructions destinées aux enseignants... ne manquent jamais d'aborder cette importante question et témoignent du souci constant des colonisateurs d'œuvrer pour une véritable «politique des races», définie très tôt par Gallieni. Il s'agit d'abattre l'hégémonie merina et de répartir les indigènes en groupes de même origine administrés par des chefs de leur race.

Or, un coup d'œil sur les abondantes statistiques «par races» des élèves, la lecture des rapports établis par certains chefs de province et inspecteurs de colonies révèlent, semble-t-il, un échec relatif du service de l'enseignement, pris entre les exigences politiques et les nécessités d'ordre pratique ou pédagogique.

Les colonisateurs ne manquent pas d'arguments pour justifier l'orientation de leur politique scolaire.

Officiellement, celle-ci tend à établir sur le plan culturel un certain équilibre entre les régions. Les Français reprochent en effet aux missionnaires enseignants du XIXème siècle d'avoir sacrifié à des considérations strictement matérielles et politiques l'intérêt d'une grande partie du pays. Seules les Hautes Terres centrales ont profité réellement de leur action. Les Merina et secondairement les Betsileo bénéficient, à la veille de la colonisation, d'une avance remarquable sur le plan intellectuel. Il serait alors tout à fait logique que la France, chargée d'une mission civilisatrice, s'occupe en priorité de scolariser les populations habitant les «régions périphériques», délaissées jusque-là.

Cependant, le prétexte de régionalisation, le souci d'instruire tous les Malgaches ne peuvent faire oublier des raisons plus impérieuses et moins désintéressées, non révélées officiellement, mais clairement évoquées dans les rapports politiques confidentiels. Alors qu'il a existé ailleurs qu'en Imerina et dans les milieux non scolarisés des résistances à la pénétration étrangère ou des mouvements de contestation de l'ordre colonial, les autorités françaises craignent surtout l'élite intellectuelle merina. Non seulement celle-ci a reçu – comme les autres élèves malgaches – une formation jugée dangereuse car trop générale (4),

---

Aix-en-Provence, AN.SOM.

— Les rapports des grands services (enseignement...) sont en cours de classement et nous n'avons pas encore pu les consulter en 1976.

— Nous avons utilisé pour cette communication des extraits d'un certain nombre de rapports politiques et administratifs,

Antananarivo, Archives de la République Démocratique Malgache (A.R.D.M.).

L'essentiel de nos sources se trouve dans les deux séries suivantes :

. D, Cabinet civil, section «enseignement»,

. G, enseignement.

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

mais de plus, elle appartient à une population profondément marquée par la défaite de 1895 et par la disparition du «royaume de Madagascar». L'affaire de la V.V.S. confirme d'ailleurs les appréhensions des colonisateurs puisque les membres de cette société secrète se recrutent essentiellement parmi les intellectuels de Tananarive. Au lendemain de la découverte de l'organisation clandestine, les rapports politiques de la province de Tananarive insistent sur l'attitude irrespectueuse, voire même agressive des élèves et étudiants. Contrairement aux populations rurales des alentours de la capitale, toujours animées d'un excellent état d'esprit, contrairement aux habitants des régions restées à l'écart de cette affaire, des «jeunes gens vagues lettrés hova, bourrés de théories sociales que leur esprit avait mal digérées» (5) entretiennent, d'après les administrateurs, une atmosphère d'agitation permanente et écrivent des articles séditieux.

La V.V.S. révèle ainsi au colonisateur la faillite de sa politique scolaire. Il lui faut alors songer à une réorganisation de l'enseignement indigène, en tenant compte de deux points importants : éviter les contacts prolongés entre les étudiants merina et le reste de la jeunesse malgache, mettre l'accent sur une politique de régionalisation. Chargé de la direction de l'enseignement en 1906, Renel met au point un texte très circonstancié qui paraît en février 1916. Modifié en mars 1929 par son successeur Cheffaud, cet arrêté semble, d'après Cayla, répondre plus explicitement aux objectifs de la «politique des races», aussi revient-on, en 1933, sur quelques articles jugés essentiels (touchant en particulier le problème linguistique). Les événements de 1929 et des années suivantes ont effectivement ravivé les craintes des colonisateurs. Les troubles qui accompagnent la «propagande socialo-communiste», sévissent dans tous les milieux cultivés de l'Imerina, à Tananarive bien sûr, mais aussi à Antsirabe ou à Arivonimamo (6).

Les Français ont alors intérêt à limiter le nombre des Merina en poste dans régions dites côtières. La politique des races, celle d'association ainsi que le souci de circonscrire les foyers d'agitation exigent par conséquent la formation et le recrutement de collaborateurs non Merina. Officiellement, ils justifient un tel choix en invoquant l'attitude répréhensible des fonctionnaires merina travaillant loin de chez eux, ainsi que la réserve manifestée par les autres populations à l'égard des médecins, des instituteurs... «étrangers» à leur région (7). Le «*fanjakana*» doit tenir compte de ces considérations d'ordre psychologique et sentimental pour toute action administrative ou «civilisatrice». Pour plus d'efficacité, il faut, estiment les chefs de service, fonder celle-ci sur le «régionalisme». Invité à donner son avis sur sa conception de l'éducation des indi-

(5) AN.SOM, Aix-en-Provence, Rapport politique, province de Tananarive, 1917.

(6) *Ibid.* 1929 à 1932, 2 D-201.

(7) On peut trouver de nombreux exemples dans les rapports sur l'enseignement D, Cabinet civil ou dans les rapports généraux de l'A.M.I., série H Santé (A.R.D.M.).

gènes, Lamy, directeur des Finances déclare : « Je suis convaincu en particulier que les enfants écouteraient avec plus d'attention un maître connaissant leurs habitudes de vie, parlant leur dialecte et sachant les convaincre par la douceur qu'un instituteur complètement étranger au pays ayant quelquefois peine à se faire comprendre et conservant généralement un abord supérieur et glacial » (8). Si une telle analyse comporte une part de vérité, elle ne traduit pas cependant la réalité de la situation dans l'île. L'affirmation de Lamy ne peut être complètement dégagé du contexte colonial.

En effet, avec les migrations qui s'intensifient dans la première moitié du XXème siècle, l'évolution de la situation politique et l'éveil d'une conscience nationale, les relations entre les populations se sont modifiées, et en particulier des représentants de l'élite intellectuelle commencent à se poser ouvertement en leaders nationalistes, établissent des contacts entre les différentes régions. Ceci est net à partir de 1924. Mais déjà, quelques années plus tôt, des rapports d'inspecteurs – non susceptibles de partialité – citent des exemples d'instituteurs «immigrés», consciencieux, en excellents termes avec la population locale et obtenant des résultats remarquables (9).

Un choix s'impose au colonisateur : favoriser les non-Merina. Or, bien des Français ne croient pas à leur perfectibilité intellectuelle. Négligeant dans leur analyse l'héritage du XIXème siècle, le retard sur le plan scolaire des régions périphériques, les conditions socio-économiques de chaque population, la plupart des responsables des services techniques soutiennent un point de vue raciste. L'établissement d'un fichier intellectuel des Malgaches leur donne l'occasion de distinguer des races aptes aux études et des races non douées, réfractaires à l'école. Merina et Betsileo appartiennent au groupe « des peuples développés, désireux de s'instruire, capables d'attention soutenue », encore que les Betsileo soient lourds d'esprit, lents à comprendre et que les Merina, précise-t-on, soient loin d'égaler les Annamites ou les Tonkinois. Dans le second groupe l'on trouve tous les autres Malgaches, « moins développés et moins préparés à recevoir un enseignement quelqu'il soit » (10). On leur reproche en outre apathie et paresse ataviques (11). Quelquefois même, les colonisateurs opposent les castes supérieures aux castes inférieures : les Antemoro Anakara, de sang arabe, manifestent une intelligence plus vive que les Ampanabaka. Rares sont ceux qui s'élèvent contre une telle vision des colonisés. Ainsi, la

(8) AN.SOM, Paris, Rapport Pégourier N° 84 sur l'éducation des indigènes (1927-1928).

(9) A.R.D.M., Cabinet civil, D-203, rapport de tournée de Monsieur Devaux dans les districts de Vohémar et Maroantsetra en 1912.

(10) A.R.D.M., Cabinet civil, D-202 et AN.SOM, rapport de Pégourier déjà cité.

(11) Voir par exemple les paragraphes sur l'attitude des Betsimisaraka face à l'instruction in AN.SOM, Aix-en-Provence, 2 D-196, Rapport politique et administratif de la province de Tamatave.

lecture du rapport de Pégourier sur l'éducation des indigènes montre que Cheffaud, directeur de l'enseignement, est pratiquement le seul à défendre la perfectibilité des Antaisaka, Antefasy, Bara, Sakalava et même des autres populations, non mentionnées, explicitement mais qu'il considère comme douées malgré leur «apathie physique et morale».

Ces analyses fondées sur des préjugés racistes, ne tenant pas sérieusement compte des conditions de vie des populations, peuvent aboutir à des conclusions lourdes de conséquences pour les colonisateurs mais aussi pour les colonisés. Certains se demandent en effet s'il est utile de scolariser en priorité des populations réfractaires à l'enseignement, alors que d'autres plus intelligentes réclament des écoles, se proposent de participer à leur construction et sont même prêtes à envoyer leurs enfants dans des établissements payants (12). Les groupes de Malgaches défavorisés au XIXème siècle risquent de rester dans l'ignorance et les Français d'abandonner la «politique des races». Chargé de démêler les contradictions entre les objectifs politiques, les préjugés de la majorité des Français, les réalités du pays, le service de l'enseignement adopte une série de mesures qui touchent l'infrastructure scolaire, les programmes, le recrutement des élèves...

Pour que l'enseignement puisse contribuer efficacement à la «politique des races», le service responsable doit se consacrer à la création d'écoles même dans les zones répulsives, occupées par des populations arriérées. D'ailleurs, dès les premières années de la colonisation les administrateurs affectés dans les «provinces excentriques», en contact direct avec les problèmes locaux et soucieux de mettre rapidement en pratique la «politique des races», demandent l'ouverture d'écoles officielles dans leur circonscription respective. Ce fait explique, d'après Renel, la situation «privilégiée» des régions côtières. Rien que pour l'année 1907, précise-t-il, 7 seulement des 38 écoles ouvertes se trouvent en Imerina. Et le nouveau directeur de l'enseignement s'en alarme ! L'Imerina, région à la «population dense, civilisée et riche», va-t-elle être toujours sacrifiée ? Il propose alors en 1908 d'attribuer 30 des 37 écoles nouvelles à la région centrale ; Augagneur approuve son programme. Les hautes instances de la colonie semblent oublier qu'avant 1899, année qui marque, selon les termes officiels, la «décentralisation de l'instruction», les territoires militaires du pays merina ont bénéficié de la sollicitude de l'administration coloniale. Les premières écoles officielles instituées par l'arrêté de février 1897

(12). A.R.D.M., Cabinet civil, D-203.
. A.R.D.M., G-399 et G-400 : dossiers sur l'école Flacourt, école officielle payante.

ont été créées en Imerina, dans presque tous les villages déjà pourvus d'établissement relevant des missionnaires (13). Lancées dans une politique anti-anglaise puis anti-cléricale, les autorités françaises s'inquiètent plutôt de freiner l'action des missionnaires et se préoccupent avant tout de les concurrencer. La «politique des races» cède ainsi le pas à des considérations du moment. L'on comprend alors le retard dans la scolarisation des régions où les missions n'exercent pas trop d'influence. Il ne s'avère pas urgent d'implanter des écoles dans le Sud, où la mission luthérienne d'Amérique n'attire pas tellement d'adeptes (14). Áussi, les provinces de Fort-Dauphin et de Tuléar peuvent-elles attendre 1910 pour voir s'ouvrir leurs premières écoles officielles (15) ! Dans de telles conditions la «politique des races» risque de rester pendant longtemps encore un mythe dans ces deux circonscriptions ! Toutefois, il faut noter une croissance régulière du nombre des écoles du premier degré, tant dans les hautes terres centrales que sur les côtes. Si en 1906, l'on compte 200 écoles en Imerina et dans le pays betsileo et 150 ailleurs, en 1926 l'on en compte respectivement 414 et 434.

L'administration veut nommer dans ces écoles du premier degré des instituteurs originaires de la région. Encore faut-il qu'il y en ait ! La création des écoles régionales et ménagères doit répondre à ce besoin. L'idée de ces établissements du second degré remonte à Gallieni. Les enseignants s'y consacrent à la formation des futurs fonctionnaires, collaborateurs du pouvoir colonial destinés à exercer dans leur région d'origine.

Là aussi certaines circonscriptions sont en retard. Ainsi, l'école régionale de Tuléar n'est ouverte qu'en 1930, fait préjudiciable à la fois pour les Malgaches et les autorités coloniales. La conception de ces établissements semble pourtant répondre le mieux aux objectifs des Français.

En les créant, le service de l'enseignement se propose d'isoler par «races» des élèves déjà relativement mûrs. Après l'affaire de la V.V.S., le service de l'enseignement poussé sûrement par les milieux politiques prolonge cet isolement. L'arrêté de février 1916 augmente la durée des études dans les écoles régionales et réduit à un an le passage des jeunes indigènes à l'école Le Myre de Vilers, seul établissement de formation dans la colonie. L'on cherche ainsi à éviter la contamination de la jeunesse «côtière» par la jeunesse merina contestaire. Officiellement cependant, on parle de l'inadaptation des élèves «côtiers» installés à Tananarive, de l'erreur qui consiste à «enlever trop longtemps à leur province et à leur milieu naturel des jeunes gens de 16 à 19 ans», des contacts difficiles entre les jeunes Malgaches. Malgré les conséquences néfastes sur le plan de la formation, cette mesure se maintient pendant plus de dix ans. Cette fois, les considérations d'ordre pédagogiques importent moins que la réalisation des buts politiques poursuivis.

(13) A.R.D.M., Cabinet civil, D-209.

(14) A.R.D.M., Cabinet civil, D-209.

(15) A.R.D.M., Cabinet civil, D-202.

Créées en priorité pour les originaires de la région, ces écoles accueillent, au grand désespoir de l'administration, une forte majorité de Merina (fils de fonctionnaires et de commerçants). En 1926 ces derniers occupent plus de la moitié des places dans lesdits établissements. Pour modifier cette situation défavorable à la «politique des races», un arrêté d'avril 1927 prévoit pour l'admission aux écoles du second degré de répartir les candidats en deux catégories. Les élèves originaires de la région où se trouve l'école s'inscrivent dans la première catégorie et 2/3 des places leur sont réservées ; les élèves non originaires de la région se classent dans la seconde catégorie et concourrent pour les places restantes (16). L'adoption en juillet 1938 du système de contingent spécial renforce cette orientation. On ne met au concours qu'un nombre limité de places (ex. : la moitié des places disponibles), ensuite, après une enquête administrative préalable, les autorités désignent sur la liste supplémentaire le reste des élèves à admettre. Le choix doit se porter en priorité sur les «autochtones».

Enfin, dans l'orientation de leur politique linguistique, les colonisateurs ne manquent pas d'invoquer la multiplicité des «races» dans l'Ile (17).

Si par le biais de l'instruction, les Français se proposent de diffuser leur langue, ils ne peuvent pour des raisons d'ordre pédagogique et pratique négliger le parler local. L'aspect politique de la question ne leur échappe pas non plus. Cependant la situation linguistique à Madagascar rend difficile le choix des colonisateurs. La diversité dialectale constitue un atout pour ces derniers, bien que leurs points de vue soient assez divergents sur la parenté qui existe ou non entre ces parlers locaux. Or le dialecte merina occupe depuis le XIXème siècle une place remarquable dans la vie de relations et se pose en concurrent de la langue française ; c'est là une réalité qu'on ne peut ignorer. Pour éviter la diffusion du dialecte de la population la plus crainte et maintenir la division entre les Malgaches, le service de l'enseignement propose, dans les écoles du premier degré, le recours au dialecte local pour les explications, dialecte progressivement remplacé par le français. Les arrêtés de 1916 et 1933 le mentionnent clairement ; moins précis, le texte de 1929 parle tout simplement de langue malgache, mais les instructions parues au Bulletin de l'Enseignement Officiel de décembre 1930 expliquent l'interprétation qu'il faut donner à l'arrêté : il s'agit bien de tous les dialectes régionaux et non du seul parler merina. Sans ignorer l'importance pédagogique d'un tel choix, nous ne pouvons négliger les circonstances politiques qui ont présidé à la rédaction de ces textes (ex. : après la V.V.S. pour celui de 1916) (18).

---

(16) AN.SOM, Paris, Rapport Pégourier sur l'éducation des indigènes.

(17) Nous ne donnons ici que le résumé d'un article à paraître dans les numéros 3 et 4 d'*Omaly sy Anio* : «Langue de culture et colonisation à Madagascar: malgache et français dans l'enseignement indigène officiel (1916-1940).

(18) La source essentielle pour cette étude se trouve à l'AN.SOM, Paris, Rapport Moretti N° 42 sur «le rôle de la langue indigène dans l'enseignement».

Dans la préparation des fonctionnaires appelés à servir dans leur région d'origine, les programmes scolaires du troisième degré prévoient des cours de traduction de textes officiels à diffuser et à expliquer aux habitants. Pour ces exercices, les élèves doivent se répartir par «races» et employer leur dialecte. Programme ambitieux plus que réalité ! Comment ces textes ont-ils été appliqués et dans quelle mesure l'enseignement colonial a-t-il contribué à la fameuse «politique des races» ?

*
* *

On peut se placer à deux niveaux pour étudier la portée de l'action du service de l'enseignement.

Si l'on prend comme cadre d'observation la colonie toute entière, les résultats ne répondent pas tout à fait au premier objectif du colonisateur : abattre l'hégémonie merina. La population merina continue à fournir la majorité des élèves et des fonctionnaires. La consultation des «statistiques par races», consciencieusement établies par les directeurs d'écoles, chaque année (19), montre une croissance régulière du nombre des élèves appartenant aux autres populations mais les Merina restent privilégiés. La plupart des chefs de service adressent même des reproches aux responsables de l'enseignement, accusés de freiner la «politique des races» puisque parmi les médecins, les instituteurs et les employés dans l'administration l'on remarque toujours après 30 ou 40 ans de colonisation une forte proportion d'éléments merina (20).

L'examen pour chaque population du pourcentage d'enfants scolarisés par rapport à tout le groupe révèle le même déséquilibre que celui observé au début de la domination française (21). Comment espérer un autre résultat, lorsqu'on sait les hésitations et incohérences de la politique scolaire coloniale ?

L'application des principes énoncés au sujet de la langue d'enseignement se fait dans un contexte tellement confus qu'on doute de leur efficacité. La pénurie en personnel enseignant venant de toutes les régions de l'île, la durée limitée à trois ans du «tour de côté» que devait effectuer chaque instituteur des hautes terres centrales – alors qu'il commence réellement à s'adapter dans une localité après un an ou deux – la rareté des inspections et donc du contrôle ne créent pas des circonstances favorables à la mise en pratique des articles concernant la langue malgache. De plus, s'il est toujours possible de recourir aux dialectes locaux pour les explications, il faut pour les lectures utiliser la seule

(19) Voir A.R.D.M., série G «enseignement».

(20) AN.SOM, Paris, Rapport Pégourier déjà cité.

(21) Pourcentage d'enfants pourvus d'un minimum d'instruction 1/2,2 pour les Merina ; 1/3,4 pour les Betsileo ; 1/4,3 pour les Sakalava ; 1/16 pour les peuples du Sud — (Source : Rapport Pégourier, 1927-28, AN-SOM, Paris).

production littéraire malgache, écrite en dialecte merina. Le projet de transcrire les différents parlers locaux ou de créer une langue malgache commune restent des vœux pieux. Ne voulant pas alors contribuer à la diffusion du dialecte merina – reconnu pourtant langue officielle en 1902 – le service de l'enseignement insiste sur l'emploi du français dès la deuxième année de scolarité. Cette solution favorise non seulement le rayonnement de la langue du colonisateur mais permet aussi de maintenir les divisions entre les populations. Leur unité ne se réaliserait ainsi que dans une dépendance vis-à-vis des Français. Les élèves se différencient non tellement en fonction de leur parler respectif qu'en fonction de l'aisance avec laquelle ils manient une langue étrangère pour eux tous. Peuvent seuls accéder au deuxième degré les meilleurs en français – langue dans laquelle se déroulent toutes les épreuves du concours d'admission aux écoles ménagères et régionales. Les mieux placés pour réussir sont les enfants vivant dans un milieu favorable à l'assimilation de la langue française. La politique scolaire tend alors, en réalité à privilégier les enfants de commerçants, de fonctionnaires... Merina, Betsileo pour la plupart.

D'ailleurs, dans les établissements du second degré, il n'est plus question de dialecte local. Tous les futurs fonctionnaires sont invités pendant une ou deux heures hebdomadaires à approfondir leur connaissance de la langue malgache officielle et celle des chefs-d'œuvre de la littérature merina traditionnelle transcrite par des étrangers – Anganon'ny Ntaolo, Tantaran'ny Andriana...

Le contenu de l'enseignement permet ainsi de former une élite collaboratrice francophone, originaire surtout des «Hauts Plateaux». Même si, sur ce plan précis, la «politique des races» a échoué, en tout cas les lignes de clivage entre Malgaches se multiplient, car la maîtrise du français introduit un nouveau critère fondamental de promotion sociale. Les colonisateurs ont réussi tout de même par leur politique culturelle à diviser les colonisés.

Si l'on considère maintenant les résultats de leur action au niveau des régions quelle conclusion peut-on tirer ? La «politique des races» a, nous semble-t-il, mieux réussi. En effet, et cela apparaît plus nettement à partir de 1930, le mode de recrutement et le système de contingentement appliqués pour les écoles du second degré favorisent la constitution, dans chaque région, d'une élite non-merina appelée à y encadrer les habitants. Jusqu'en 1927, le service de l'enseignement craint d'être accusé de discriminations raciales et considère comme originaires d'une région tous ceux qui y sont fixés depuis longtemps. Mais la forte pression des milieux politiques de la colonie l'oblige à changer de conception. Le dépouillement des listes de candidats admis dans les écoles régionales sur proposition du service de l'enseignement mais avec l'accord des autorités administratives et politiques montre bien la volonté des colonisateurs d'œuvrer pour la «politique des races». La définition des critères d'admission est tout à fait significative (22). Ne peuvent être recrutés que les

(22) Voir A.R.D.M., G-370 à 372, 375 à 379.
L'enquête porte sur les points suivants :

«autochtones», issus de familles influentes dans la région. Le choix se porte généralement sur les fils de mpiadidy, de notables, d'anciens rois locaux, c'est-à-dire l'élite régionale... (23). A long terme, «la politique des races» peut devenir réalité dans ces provinces excentriques.

Placés en 1896 devant un choix difficile : utiliser les structures et cadres traditionnels ou attendre la formation de collaborateurs non-merina avant de pratiquer une politique d'association, les colonisateurs optent pour la première solution. Ceci ne les empêche pas toutefois d'envisager la deuxième solution. Mais des considérations de tout genre la retardent : les possibilités financières limitées, la crainte de heurter les susceptibilités des Merina et d'aggraver leur mécontentement, le mépris à l'égard des populations non intelligentes. Cette attitude méprisante se sent même lorsque les colonisateurs parlent des Merina, meilleurs que les autres peut-être mais prétentieux. Une sévère sélection avec comme critère la maîtrise du français joint à une situation sociale influente parmi les «indigènes», leur apparaît alors comme la solution idéale pour recruter les collaborateurs. Unis par une culture commune qui les isole du reste des Malgaches, ces fonctionnaires sont isolés matériellement les uns des autres, à cause de l'organisation administrative et de la politique coloniale. Elitisme et «politique des races» se conjuguent pour accentuer les clivages au sein de la société malgache du début du XXème siècle. L'éveil d'une conscience nationale se fait dans des conditions difficiles.

. les parents sont-ils autochtones ?
. les parents et les élèves parlent-ils le dialecte local ?
. les parents ont-ils une influence dans le village ?
. ont-ils rendu des services et de quelle nature ?
. situation et habitudes sociales des parents ?

(23) A.R.D.M., G-372 (contingent spécial).

SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE

I – ARCHIVES

— Archives de la République Démocratique Malgache (ARDM), Antananarivo :
. Cabinet civil, série enseignement,
. Série G, enseignement.

— Archives Nationales Françaises, Section Outre-Mer, Paris (AN.SOM),
. Affaires Politiques C-3221, Mission Norès (1919-1920) ;
. Mad. C-325, Mission Pégourier, Rapport N° 84 (1927-1928).

— Inspection des Colonies, Paris, Mission Moretti (1933-1934).

— AN.SOM, Aix-en-Provence, Rapports politiques Provinces de : Antananarivo, Tamatave.

II – OUVRAGES IMPRIMES – ETUDES

ALLIER (Raoul) — *L'enseignement primaire des indigènes à Madagascar*, Cahier Charles Foucauld, 1904.

BOITEAU (P.) — *Contribution à l'histoire de la Nation malgache*, Editions Sociales, Paris, 1958, 431 p.

CARLE (R.) — *La langue malgache et l'enseignement*, Antananarivo, 1958, 13 p.

CHAPUS (G.S.) — *L'organisation de l'enseignement à Madagascar sous l'administration de Gallieni* (1896-1905), Montpellier, 1930.

DESCHAMPS (H.) — *Histoire de Madagascar*, éd. Berger-Levrault, Paris, 1972, 356 p.

DOMENICHINI (J-P) — *Jean Ralaimongo et l'origine du mouvement national malgache*, D.E.S., dactyl. Paris, 1960-1961, 135 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, 1939, 278 p.

GALLIENI — *Neuf ans à Madagascar*, 1908.

OLIVIER — *Six ans de politique sociale à Madagascar*, B. Grasset, Paris, 1931, 273 p.

RALAIMIHOATRA (Ed.) — *Histoire de Madagascar*, Société Malgache d'Edition, Antananarivo, 1969.

RENEL (Ch.) — *Principes de pédagogie indigène à l'usage des Européens, leur application à Madagascar*, Impr. Officielle, Antananarivo, 1922.

III – PERIODIQUES

— Les *journaux officiels* 1896-1940.

— *Bulletin de l'Académie Malgache :*

. CARLE (R.), Note sur la langue malgache, B.A.M., XXXV, p. 89.
. RUSILLON (H.), De quelques différences entre la langue hova et le dialecte sakalava, B.A.M., tome IV, 1918-1919.

— *Revue de l'enseignement colonial.*

— *Bulletin de Madagascar :*

. GALDI (P.) et ROCHEFORT, Notes sur l'historique de l'enseignement à Madagascar, mars 1960, avril, juin, août et décembre 1960.