



HAL
open science

Enseignants coloniaux. Madagascar, 1896-1960.

Simon Duteil

► **To cite this version:**

Simon Duteil. Enseignants coloniaux. Madagascar, 1896-1960.. Histoire. Université du Havre, 2009. Français. NNT: . tel-01104576

HAL Id: tel-01104576

<https://theses.hal.science/tel-01104576v1>

Submitted on 17 Jan 2015

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université du Havre
Unité de Formation et de Recherche de lettres et sciences humaines
« Cultures, espaces, sociétés »
École doctorale 68 « Littératures , cultures et sciences sociales »

Doctorat d'histoire

Duteil Simon

Enseignants coloniaux Madagascar, 1896-1960

Thèse sous la direction de John Barzman

Soutenance le 29 octobre 2009, Université du Havre

Jury composé de:

- John Barzman
- Anne Hugon
- Faranirina Rajaonah
- Solofo Randrianja
- Rebecca Rogers
- Philippe Savoie
- Benjamin Steck

Volume 1/2

Université du Havre
Unité de Formation et de Recherche de lettres et sciences humaines
« Cultures, espaces, sociétés »
École doctorale 68 « Littératures , cultures et sciences sociales »

Doctorat d'histoire

Duteil Simon

Enseignants coloniaux Madagascar, 1896-1960

Thèse sous la direction de John Barzman

Soutenance le 29 octobre 2009, Université du Havre

Jury composé de:

- John Barzman
- Anne Hugon
- Faranirina Rajaonah
- Solofo Randrianja
- Rebecca Rogers
- Philippe Savoie
- Benjamin Steck

Volume 1/2

Remerciements

La solitude du chercheur n'est pas un isolement. Je tiens ici à remercier les personnes qui ont permis à ce travail d'aboutir.

Je tiens en premier lieu à remercier John Barzman, qui par son soutien et ses conseils m'a permis d'entreprendre ce travail. Il en va de même pour mon laboratoire, le CIRTAI, dont les échanges inter-disciplinaires et les moyens mis à disposition de ses doctorants ont facilité grandement cette thèse.

Que l'ensemble des personnels des bibliothèques, centres de recherches et d'archives, particulièrement celles de Madagascar, soient ici remerciés pour leurs aides précieuses dans cette étude. La recherche en histoire leur doit beaucoup.

Je remercie également Solofo Randrianja pour ses conseils précieux qui ont facilité mon apprentissage d'un champ historiographique vaste et peu maîtrisé en France.

Le séminaire sur l'État colonial organisé à l'EHESS par Emmanuelle Saada a été plus qu'une ouverture d'esprit à une vaste historiographie. Il m'a permis de rencontrer d'autres doctorantes et doctorants travaillant sur des sujets connexes. Si notre entreprise de constituer un réseau des doctorants en études du fait colonial n'a été qu'éphémère, les discussions qui l'ont accompagnée et qui continuent dans un cadre plus informel ont été d'une grande utilité. Je tiens ici à remercier particulièrement Paul Sager et Marc Schindler-Bondiguel pour leurs conseils et leur disponibilité.

Dans ce travail de doctorat, un nombre important de personnes ont apporté un soutien direct, consacrant parfois un temps important à des relectures, des commentaires ou de simples discussions qui ont permis à cette étude d'aboutir. Je remercie chaleureusement Vincent Alès, Paul Boulland, Robert Benoit, Victoria Bley, Mathieu Borie, Pascale le Brouster, Marie-Astrid Decaix, Nicolas Dreyer, Éric Duteil, Laurent Esquerre, Aurélie Finkel, Laure Gallois, Baptiste Gault, Liane Henneron, Perrine Jouk, Thierry Lagoutte, Grégoire Nadin, Anne Laviec, Pauline Lecarpentier, François Lecointe, Leny Lefebvre, Mikaël Lefebvre, Elise Legendre, Asako Lerat, Audrey Mariette, Frédérique Miossec, Etienne Penissat, Laetitia Petit, Julien Plaisant, Cédric Roms, Simon Schmoll, Christophe Tocque, François Turlan et Nabil Wakim. Je tiens ici à remercier tout particulièrement Mireille Benoit pour le temps consacré à cette étude, et la qualité des commentaires apportés.

Enfin, cette thèse n'aurait pas existé sans le soutien, les encouragements et la participation quotidienne d'Emilie. Qu'elle trouve ici ma plus profonde gratitude. Ce travail est également le sien.

Résumé

Sur l'ensemble de la période de colonisation française de Madagascar, des milliers de personnes travaillent dans l'enseignement colonial officiel avec le statut « d'Européen » qui les distingue des colonisés. Agents de l'État colonial, ces enseignantes et ces enseignants sont des actrices et des acteurs quotidiens du colonialisme français. L'étude de cette population enseignante, de leur entrée dans le Service de l'enseignement à leur sortie, de la composition du groupe, de leur parcours, de leur travail et de leur place dans la société coloniale permet d'aborder sous un nouvel angle la situation coloniale, en prenant en compte les complexités et les différences internes au groupe des colonisateurs. Cette histoire ne concerne pas seulement le territoire précis de Madagascar, mais éclaire en retour certains aspects de l'histoire sociale des enseignantes et des enseignants en métropole. Une approche thématique a été utilisée pour faire ressortir les points de convergences et de ruptures propres à l'ensemble des phénomènes étudiés, appuyée par des approches chronologiques pour analyser des évolutions précises, notamment concernant la perception du colonialisme et de la « mission civilisatrice », ainsi que les cas de fonctionnaires remis à disposition de la métropole. Cette étude met en évidence les divergences et les intérêts communs à ces enseignants et enseignantes, à partir des différences de professions, de statut et de sexe, mais aussi à partir de variables utilisées dans une approche prosopographique, telles que le temps de présence à la colonie, les origines géographiques ou le type d'enseignement dans lequel ces personnes travaillent (européen ou indigène).

Mots-clés

État colonial, Madagascar, Empire, Métropole, Enseignant, Enseignante, Instituteur, Institutrice, Professeur, Enseignement, Fonctionnaire, Administration, Mission civilisatrice, Colonisé, Colonisateur, Indigène, Européen, Colonialisme, Colonisation, Colon, Syndicalisme, Franc-maçonnerie, Travail, Sexualité, Loisir, Voyage, Encadrement, Acculturation, Prosopographie.

Abstract

On the entire Madagascar's French colonization period, thousands of people work in official colonial education with a "European" status which distinguishes them from the colonized. As agents of the colonial State, these teachers are daily actors of French colonialism. Studying these teachers, from the moment they enter the "Service de l'enseignement" to the one they leave, studying the group's composition, their routes, work and place in the colonial society enables to tackle colonial situation under a new point of view, taking account of the complexities and the internal differences within the colonizer's group. This history applies not only to the precise territory of Madagascar, it also clarify some aspects of teachers' social history in the metropole. A thematic approach was used in order to bring to light convergence and rupture points which belongs to the studied phenomena along with chronological approaches in order to analyse precise evolutions, in particular for the perception of colonialism and "civilizing mission" so as the cases of the state agents who were "made available again" to the metropole. This work highlights discrepancies and common interests of these teachers going from differences in the occupations, status and gender but also from variables used in a prosopographical way, like the duration of the presence in the colony, geographical origins or type of education in which they work (European or indigenous).

Keywords

Colonial State, Madagascar, Empire, Metropole, Teacher, Teaching, Schooling, State agent, Administration, Civilizing mission, Colonized, Colonizer, Indigenous, European, Colonialism, Colonization, Syndicalism, Trade unionism, Freemasonry, Work, Sexuality, Leisure/Hobbies, Travel, Supervision, Acculturation, Prosopography.

Table des matières

Premier Volume

Liste des abréviations	1
Introduction générale	3
Champs de recherche et problématique. Une histoire à l'intersection de plusieurs champs : l'histoire sociale de colonisateurs	4
Sources, choix et méthodes	10
Une base de données : des catégories, des femmes et des Hommes	14
Profession, statut et sexe	19
Au delà des catégories, des histoires individuelles	20
État et enseignement colonial à Madagascar	21
« Pacifier », contrôler, organiser : mise en place de la colonisation	21
L'enseignement officiel à Madagascar	26
Situation pré-coloniale et réflexions sur les modalités d'administration	27
Tâtonnements dans la mise en place (1896-1905)	29
L'anticléricalisme comme article d'exportation ?	33
Adaptation de l'enseignement à la situation coloniale	35
Bouleversements de l'après-guerre	37
[Première partie] Intégrer le Service	41
[1] Une approche quantitative du corpus	43
1.1] Découpage temporel de la période étudiée	43
1.2] Quelques variables descriptives des catégories	44
1.2.1] Quand arrivent et partent ces enseignants ?	45
1.2.2] Durée de présence	50
1.2.3] Présence cumulée	54
1.2.4] Âges	57
a] À l'entrée et à la sortie dans l'enseignement à Madagascar	57
b] Radar des âges en 1909, 1918, 1927, 1939, 1948 et 1960.	61
Conclusion du chapitre 1	64
[2] Des candidatures au travail à Madagascar	65
2.1] Peut-on expliquer une présence coloniale ?	65
2.1.1] La question du salaire	66
2.1.2] Imaginaire, exotisme et voyage	68
2.1.3] Des spécificités féminines ?	69
2.1.4] Soutenir la politique coloniale	72
2.1.5] Un faisceau de motivations	73
2.2] Madagascar comme destination	75

2.2.1] Perception et connaissance de Madagascar	75
2.2.2] Un hasard ?	77
2.2.3] Une destination logique	80
2.2.4] Une opportunité ?	80
2.2.5] La seule colonie possible	81
2.3] Caractérisation en amont	82
2.3.1] Un lieu de départ	82
a] Département de naissance	83
b] Département d'origine	84
2.3.2] Travail hors métropole	86
2.3.3] Les diplômés	87
2.3.4] Situation maritale pré-enseignement à Madagascar	87
2.4] Un éventail de motivations au départ	90
2.4.1] Sosthène Pénot (1905)	90
2.4.2] Jean Paulhan (1907)	93
2.4.3] Jeanne Mervoyer (1907)	94
2.4.4] Émile Gangnant (1910)	95
2.4.5] Georges Duteil (1920)	95
2.4.6] Georges Lejamble (1922)	97
2.4.7] Émile Autran (1937)	97
2.4.8] Madame R. (1948)	99
2.4.9] L'enseignement colonial comme opportunité ou roue de secours	100
Conclusion du chapitre 2	101
[3] Sélections et recrutements	103
3.1] Des critères coloniaux	104
3.1.1] Un modèle professionnel	104
3.1.2] Une bonne « moralité »	106
3.1.3] Un contrôle politique	109
3.2] La construction empirique d'une sélection	114
3.2.1] Le processus de catégorisation à la direction de l'enseignement	114
3.2.2] Auxiliaires : des institutrices comme variable d'ajustement	121
3.3] Des soutiens indispensables ?	125
3.3.1] À l'extérieur de l'île	126
a] Du côté politique	126
b] La Mission laïque française	130
c] L'Alliance française	133
d] D'autres réseaux coloniaux	136
3.3.2] Du côté de Madagascar	137
a] Un recrutement au service des relations sociales et privées de la hiérarchie administrative	137
b] Des auxiliaires dans la famille	138
c] Débloquent des problèmes administratifs	139
d] Des groupes de pression dans la société coloniale	140
Conclusion du chapitre 3	142

[Seconde partie] Travailler	143
[4] En service dans le Service : règles et carrières	145
4.1] Conditions de travail	145
4.1.1] Structure du travail	146
4.1.2] Hiérarchie des postes	147
4.1.3] Salaires	149
4.1.4] Congés	152
4.1.5] Retraites	155
4.2] Une approche statistique	157
4.2.1] Enseignement européen, enseignement indigène, les deux ?	158
a] Approche générale	158
b] Les institutrices dans l'enseignement indigène	159
c] Croisement avec la variable « née hors métropole »	160
d] Croisement avec la variable « travail hors métropole avant Madagascar »	161
e] Croisement avec la variable « durée de présence »	162
4.2.2] Postes de directions	162
a] Approche générale	163
b] Croisement avec la variable « département d'origine »	164
c] Croisement avec la variable « situation maritale à Madagascar »	164
d] Croisement avec la variable « durée de présence »	164
4.2.3] Durée de présence dans l'enseignement à Madagascar	165
4.2.4] Titularisation des femmes auxiliaires	166
4.2.5] Une progression de carrières comparée	168
4.3] Des parcours individuels	170
4.3.1] Installer la colonie, installer l'enseignement 1896-1918	170
a] Alfred de Cespédès (1901-1934)	170
b] Berthe Dandouau (1902-1939)	171
c] Marie Garçon (1907-1924)	171
d] Marthe Germenot (1915-1921)	172
4.3.2] Apogée impériale 1919-1939	172
a] Georges Duteil (1920-1945)	172
b] André Heitz (1934-1960)	172
c] Jean Le Goux (1934-1964)	173
d] Joseph Massot (1935-1961)	174
e] Jeanne Nicola (1937-1962)	174
4.3.3] Dernière génération coloniale 1940-1960	175
a] François et Simone Schiff (1947-1952)	175
b] Jean Massicot (1948-1961)	175
c] Claude Vivant (1949-1959)	176
d] Jeanne Schmitt (1951-1959)	176
e] Christine Willard (1952-1960)	176
f] Albert Rochefort (1955-1959)	177
g] Germaine Bongat (1958-1962)	177
Conclusion du chapitre 4	177
[5] Entre hiérarchie et enseignants : imbrications et faces à faces	179
5.1] À la direction du Service	179
5.1.1] Une structure administrative	180

a] Rôle et organisation	180
b] Obtenir un poste	181
5.1.2] Noter les enseignants	182
a] La feuille de note	183
b] Conflits de hiérarchie	184
c] Être apte à enseigner dans l'enseignement indigène	186
d] Une notation couperet ?	188
e] Des souhaits	190
5.2] Une Administration, des individus	191
5.2.1] Des relations personnelles	191
5.2.2] Faire fléchir l'Administration locale par l'extérieur	195
5.3] Des regroupements	198
5.3.1] Les ferrystes	199
5.3.2] « Entre frères » : francs-maçons à Madagascar	201
5.3.3] Amicalisme et syndicalisme dans l'enseignement	206
a] Constitution et évolutions	207
b] Animations et adhésions	211
c] Actions et revendications	217
Conclusion du chapitre 5	220
[6] Des éléments constitutifs du travail	223
6.1] Marges de manœuvre	224
6.1.1] Initiatives et autonomie d'action	224
6.1.2] « Améliorer » le système	226
6.1.3] Produire de l'enseignement et des savoirs	229
6.2] Encadrer	236
6.2.1] De la discipline à « l'état moral »	236
6.2.2] Idées et comportements politiques des élèves	239
6.2.3] Le temps libre	240
6.2.4] La santé	243
6.2.5] Au-delà de l'enseignement	246
6.3] Catégoriser	249
6.3.1] « Races » et « origine » des élèves	250
6.3.2] Des idées qui accompagnent des catégories	254
a] Indigènes	255
b] Européens	258
6.4] L'enseignement, les élèves	261
6.4.1] Auto-description du travail	261
a] Sothène Pénot : poste après poste	261
b] Gabriel Richard : « un travail plus passionnant qu'en France »	264
c] Mme R. : « le même exactement qu'en France »	265
6.4.2] Des élèves	266
a] Dans l'enseignement européen	266
b] Dans l'enseignement indigène	267
6.5] À Ambositra en 1923	270
6.5.1] Une dénonciation, des enquêtes	270
6.5.2] Le ressort politique	274
6.5.3] Une affaire de <i>vazaha</i> ?	276
6.5.4] En guise d'épilogue : continuité d'appréciations	278
Conclusion du chapitre 6 :	279

[Troisième partie] Vivre (à) la colonie	281
[7] Colonialisme et « mission civilisatrice »	283
7.1] Le temps de la mise en place 1896-1916	284
7.1.1] Conceptions et légitimations de la colonisation	284
a] Véhiculer une cohérence de la domination	284
b] Une domination synonyme de « progrès »	287
7.1.2] La rupture : Première Guerre mondiale dans l'enseignement	290
a] Mobilisation du personnel	291
b] La VVS	291
7.2] Stabilité 1917-1951	293
7.2.1] Le discours de l'adaptation en cache un autre	294
7.2.2] L'école supérieure indigène « Flacourt », pragmatisme et discours en vis-à-vis	296
7.2.3] Il y a un problème colonial	299
a] Georges-Sully Chapus : « une assimilation impossible » et « une présence coloniale indispensable »	300
b] Sosthène Pénot : « le progrès des colonies sous l'action coloniale » et « il faut une politique d'association libérale et humaine »	305
7.2.4] La Seconde Guerre mondiale	307
a] Révolution nationale chez le personnel enseignant	307
b] Comportements et visions de la situation	311
c] Epuration, tensions et conséquences	315
7.2.5] 1947	319
a] Des enseignants sur le vif	319
b] 1947 vécu et recomposé : Émile Autran	325
c] Des perceptions à distance de 1947	327
7.3] Accompagner une « autonomie »	
1951-1960 ou 1951-1972 ?	331
7.3.1] « S'adapter »	332
7.3.2] Une justification en forme de bilan	334
7.3.3] Malgachisation et persistances	336
Conclusion du chapitre 7	337
[8] En société coloniale	339
8.1] Colonisateurs, colonisatrices : dans une micro-société	339
8.1.1] Quelques ordres de grandeurs	340
8.1.2] Intérêts communs, intérêts divergents.	344
8.2] Une sociabilité de « l'entre soi »	349
8.2.1] Rites de passages	349
8.2.2] Sociabilité urbaine : cercles, réceptions et fêtes.	351
8.2.3] Vacances et excursions	357
8.2.4] Un Clochemerle colonial	359
a] Paraître ou ne pas être : une société qui s'épie	360
b] Conflits	362
c] En porte-à-faux	365
8.3] Des « Malgaches » dans le quotidien	366
8.3.1] Au service	367
a] Une domesticité	367
b] Avec les <i>bourjanes</i>	372

8.3.2] Dans le Service : le personnel enseignant « malgache »	376
8.3.3] Par le prisme de l'enseignement	380
8.4] Une intimité au grand jour	384
8.4.1] Santé	384
a] Le climat comme pierre angulaire	384
b] Mourir à la colonie	387
c] Des cures pour se ressourcer ?	388
8.4.2] Famille	393
a] Loin des yeux	393
b] Une approche du corpus : la situation maritale du personnel enseignant	395
8.4.3] Sexualités	399
a] Dans le couple « européen » : contrôle des femmes, permissivité pour les hommes	399
b] Du côté des « indigènes »	401
c] Considérations sur les mariages mixtes	407
8.5] À la recherche de l'Eldorado ?	409
8.5.1] Profiter de la colonie	410
a] Fantômes coloniaux	410
b] « Arrondir ses fins de mois »	411
c] Détournements, conflits d'intérêts et distance de la métropole	413
8.5.2] La bourse et la vie	417
Conclusion du chapitre 8	419

[Quatrième partie] Post-Madagascar 421

[9] Métropole, Empire, métropole : un va-et-vient	423
9.1] Rejoindre, quitter : voyages et escales	423
9.1.1] Initiations, expériences et comparaisons coloniales	424
9.1.2] Tourisme d'escale	431
9.2] Mouvements, carrières, réintégrations	434
9.2.1] Changer de territoire	435
a] Dans l'Empire	435
b] Continuités post-indépendance	440
9.2.2] Retour en métropole	442
9.3] De l'individu à la société : partage de l'expérience coloniale	448
9.3.1] Une démarche volontariste	449
9.3.2] Dans le quotidien	453
Conclusion du chapitre 9	454

[10] Dans les limites du système : « (re)mise à disposition »	457
10.1] Mise en place 1896-1918	458
10.1.1] Insuffisance, détournement et fuite en avant Ferdinand Martin (1900-1901)	459
10.1.2] Un rétif à la vie privée « dérangeante » Jean Raboin (1911)	460
10.2] Codes et pouvoirs dans la société coloniale 1919-1939	462
10.2.1] Petits arrangements entre ennemis Eugène Moguez	

(1908-1920)	463
a] Intégration dans la société locale	463
b] Descente aux enfers	466
10.2.2] L'ennemi de l'intérieur : Arthur Rivé (1922-1927)	469
10.2.3] Un « idéaliste » brisé par la colonie : Georges Lahaye (1920-1930)	473
a] Chez les « primaires » de Tamatave, 1925-1926	474
b] Retour à la normale ?	478
10.2.4] Une créole dérangeante : Marie-Ange Lapierre (1931-1933)	481
10.2.5] Déflagration au cœur de la colonie : Adèle et Maurice Vanneroy (1922-1933)	486
a] La question du dossier	488
b] Motivations et manières de l'Administration	492
10.3] Vers « l'indépendance » 1940-1960	500
10.3.1] Une présence devenue embarrassante : Octave Mannoni (1931-1947)	501
10.3.2] Une ambition contrecarrée : André Siblot (1948-1952)	504
10.3.3] Un couple « inadapté » ou trop libre ? Jeannine Goldmann et M. Quillet (1955)	506
10.3.4] Un incompetent poussé à la porte : N° 1342 (1960)	507
Conclusion du chapitre 10	508

Conclusion générale	510
Enseignant colonial : une catégorie, des réalités	510
Des institutrices et des instituteurs : une masse éclatée	510
Des professeurs : un microcosme homogène	513
Des points de convergences : citoyenneté, « micro-société », intérêts de situation	515
Une histoire de colonisateurs en situation coloniale : un éclairage sur le fait colonial à Madagascar et sur la société française	517

Second volume

Liste des Chefs du Service de l'enseignement à Madagascar, 1896-1959	521
Listes des Gouverneur Généraux et des Hauts Commissaires de la France à Madagascar, 1895-1960	522
Structure de l'enseignement officiel à Madagascar, 1899-1951	523
Données statistiques sur l'enseignement officiel à Madagascar	524
Traitement statistique de la base de données	529

Liste des tableaux du traitement statistique	530
Cartographie	602
Liste des cartes	602
Annexe photographique	650
Questionnaire d'entretien	710
Retranscriptions d'entretiens	711
Entretien avec Michelle Ade, réalisé à son domicile, dans la Manche, le 14 avril 2006.	711
Entretien avec Christiane Autran, réalisé à son domicile, dans les Bouches-du-Rhône, le 21 août 2008	717
Entretien avec Andrée Duteil (née Pénot) réalisé à son domicile, en Seine-Maritime, en février 2000	733
Entretien avec Andrée Duteil (née Pénot) réalisé à son domicile, en Seine-Maritime, le 28 juillet 2001	747
Entretien avec André Duteil, réalisé à son domicile, dans le Calvados, le 6 juillet 2006	751
Entretien avec Jean Fremigacci réalisé à son domicile, à Paris, le 26 juin 2007	754
Entretien avec Madame et Monsieur R. réalisé à leur domicile, à Paris, le 28 février 2008	774
Réponse de Michel Le Peutrec au questionnaire, 2007	796
Le corpus de la base de données	803
Annexe Documentaire	864
Liste	864
Sources	883
1] Fonds privés	
Emile Autran	883
Georges Duteil	883
Sosthène Pénot	883
2] Archives	884
Centre des archives d'outre-mer (CAOM)	884
Archives de la République de Madagascar (ARM)	889
Centre des archives diplomatiques de Nantes (CADN)	891
Archives départementales de la Réunion	892
Archives départementales de Paris	892
Archives de la Mission laïque française (MLF)	893
Archives du grand Orient de France (GODF)	894
Bibliothèque de documentation internationale contemporaine (BDIC)	894
Centre de ressources du musée national de l'éducation	894
3] Sources orales	894
4] Imprimés	896
Journal officiel de Madagascar	896
Périodiques consultés	896

Colonialisme français	897
Madagascar	897
Fonctionnaires, enseignants	900
Enseignement	901
Manuels scolaires « métropolitains »	902
Associations, regroupements corporatistes	903
Productions de « citoyens français » membres du Service de l'enseignement de Madagascar entre 1896 et 1960	904
Bibliographie	906
1] Études générales	906
a] Outils et méthodes	906
b] Contexte et perspectives	906
2] Étude du fait colonial et de la colonisation française	908
a] Débats et réflexions historiographiques	908
b] Empire, État et situation coloniale	910
c] À Madagascar en particulier	914
3] Enseignements, enseignantes et enseignants	918
a] Outils, méthodes, historiographie	918
b] Vue de métropole	918
c] Hors de métropole	922
d] À Madagascar en particulier	924
Index	926

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre d'informations dans la base de données concernant les principales variables, par profession et sexe (1896-1960)	18
Tableau 2 : Territoires coloniaux souhaités par les enseignants classés par profession et genre (1919-1960)	78
Tableau 3 : Répartition des élèves dans l'enseignement officiel et privé	526
Tableau 4 : Nombre d'établissements scolaires dans l'enseignement officiel et privé	527
Tableau 5 : Budget du Service de l'enseignement et subventions à l'enseignement privé	528
Tableau 6 : Personnel enseignant « indigène » dans l'enseignement officiel	529

Liste des graphiques

Graphique 1 : Entrées et sorties du Service de l'enseignement à Madagascar pour l'ensemble du corpus (en nombre d'individus)	46
Graphique 2 : Entrées certaines dans le Service de l'enseignement à Madagascar du personnel primaire et secondaire (en nombre d'individus)	48
Graphique 3 : Années de fin de présence dans le Service de l'enseignement à Madagascar du personnel primaire (en nombre d'individus)	49
Graphique 4 : Durée de présence de l'ensemble du corpus dans l'enseignement à Madagascar en année (1896-1960)	50
Graphique 5 : Durée de présence de l'ensemble du corpus entré en exercice dans l'enseignement à Madagascar entre 1896 et 1918	51
Graphique 6 : Durée de présence de l'ensemble du corpus entré en exercice dans l'enseignement à Madagascar entre 1919 et 1939	52
Graphique 7 : Durée de présence de l'ensemble du corpus entré en exercice dans l'enseignement à Madagascar entre 1940 et 1960	52
Graphique 8 : Présence dans l'enseignement à Madagascar des enseignants recensés dans la base, par profession et statut (1896-1960)	54
Graphique 9 : Présence dans l'enseignement à Madagascar des enseignants recensés dans la base, par profession, statut et sexe (1896-1960)	56
Graphique 10 : Âge de l'ensemble du corpus à l'entrée dans l'enseignement à Madagascar (1896-1960)	57
Graphique 11 : Âge de l'ensemble du personnel primaire à l'entrée dans l'enseignement à Madagascar (1896-1960)	58
Graphique 12 : Âge de l'ensemble du corpus à la sortie de l'enseignement à Madagascar (1896-1960)	59
Graphique 13 : Âge de l'ensemble du personnel primaire à la sortie de l'enseignement à Madagascar (1896-1960)	60
Graphique 14 : Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1909	61
Graphique 15 : Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1918	62
Graphique 16 : Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1927	62
Graphique 17 : Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1939	62
Graphique 18 : Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1948	63
Graphique 19 : Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1960	63
Graphique 20 : Répartition par classe du personnel primaire de l'enseignement en 1914	169
Graphique 21 : Moyenne d'âge en années, du personnel primaire de l'enseignement en 1914	169
Graphique 22 : Moyenne des années de carrière du personnel primaire de l'enseignement en 1914	169

Liste des abréviations

AEF	Afrique équatoriale française
AELM	Amicale de l'Enseignement laïque de Madagascar et dépendances
AEPLM	Amicale de l'Enseignement Primaire et laïque de Madagascar et dépendances
AF	Alliance française
AFM	Amicale des fonctionnaires de Madagascar
AMRG	Amicale des mutilés et réformés de guerre de Madagascar et dépendances
ARM	Archives de la République de Madagascar
AOF	Afrique occidentale française
BDIC	Bibliothèque de documentation internationale contemporaine
BE	Brevet Élémentaire
BS	Brevet Supérieur
CA	Collège d'administration
CADN	Centre des Archives Diplomatiques de Nantes
CAOM	Centre des Archives d'Outre Mer
CAP	Certificat d'aptitude pédagogique
CC	Cours complémentaires
CCA	Cours complémentaires d'administration
CCM	Collège classique et moderne
CIR	Caisse Intercoloniale de Retraite
CRFOM	Caisse de Retraite de la France d'Outre Mer
CSFM	Cartel des Syndicats de Fonctionnaires et agents des Services Civils de Madagascar
EE	École européenne
EJF	École Jules Ferry
EM	École ménagère
EP	École primaire
EPr	École professionnelle
EPS	École primaire supérieure
ER	École régionale
FA	France Australe
FAFM	Fédération des Associations de Fonctionnaires de Madagascar et Dépendance
FEN	Fédération de l'éducation nationale
FFE	Fédération des Fonctionnaires Européens
FOM	France d'outre-mer
FFL	Forces Françaises Libres
FM	Franc-maçonnerie
GGI	Gouvernement général d'Indochine
GGM	Gouvernement général de Madagascar
LDH	Ligue des droits de l'homme
LFC	Légion Françaises des Combattants
LMV	École Le Myre de Vilers
MDRM	Mouvement démocratique pour la rénovation malgache
MLF	Mission laïque française
PADESM	Parti des Dëshérités de Madagascar
PSD	Parti Social Démocrate
SFIM	Section fédérale interprofessionnelle des Fonctionnaires de Madagascar
SNI	Syndicat National des Institutrices et des Instituteurs de France et des Colonies

Introduction générale

Albert Rahoto Ratsimamanga a participé à la création du Mouvement démocratique pour la rénovation malgache (MDRM) à la sortie de la Seconde Guerre mondiale. En 1959, Philibert Tsiranana, issu du Parti des Dëshérités de Madagascar (PADESM) puis du Parti social démocrate de Madagascar (PSD) est le premier président de la République de Madagascar qui prend son indépendance en 1960. Andrée Duteil, est la fille de Sosthène Pénot, un instituteur travaillant dans l'île de 1905 à 1933. Jusqu'en 1945, elle passe la majeure partie de sa jeunesse à Madagascar, s'étant mariée en 1932 avec Georges Duteil, également instituteur à Madagascar de 1920 à 1945. Tous trois s'expriment à des moments différents sur les enseignants coloniaux :

« Pour [Albert] Rakoto Ratsimamanga, un des dirigeants du MDRM dans les années 40, " inspirés par un esprit d'apostolat laïque et du droit de l'homme, ces hommes [des enseignants] [...] ont été appréciés par leurs élèves – c'est le cas du signataire de ces lignes – leur souvenir reste gravé dans leur cœur... Charles Renel, ce pionnier, est un de ceux qui ont œuvré en vue de faire de Madagascar une future nation moderne." »¹

« Cet ouvrage a déjà fait ses preuves depuis de longues années. Il est l'œuvre de l'un des Français auxquels Madagascar est particulièrement redevable, Monsieur André DANDOUAU [...]. Sa courageuse épouse, qui a été mon professeur à l'École Le Myre de Vilers, a revu la présentation agréable et utile de ce précis qui résume les connaissances utiles sur notre Grande Ile. [...] je n'ai pas oublié la première vocation qu'avait été pour moi la noble carrière de l'enseignement, et je suis heureux de témoigner de l'attachement profond que je garde envers mes maîtres de l'École Normale Le Myre de Vilers et de l'œuvre désintéressée de chacun d'eux. »²

« Je n'aime pas mes parents parce qu'ils ont été trop durs avec nous ; mais j'admire mon père parce qu'il a fait des trucs pour la colonie, pour les Malgaches, que j'ai rarement vu faire par des Européens. Il a vraiment tout fait pour eux. »³

Surprenante idée qui consiste à saluer l'action d'enseignants et d'enseignantes venus travailler à Madagascar pour l'État colonial. Convergence apparente qui recouvre des réalités diverses, liées aux positions sociales des locuteurs. Là où Philibert Tsiranana, en 1960, se situe dans une la filiation d'une Administration qui a facilité sa prise de pouvoir⁴, Flavien Ranaivo peut comparer les pratiques des enseignants à celles de l'ensemble des colonisateurs et Andrée Duteil garde une certaine fierté de l'action de son père. Aussi ne faut-il pas se laisser abuser

¹ Flavien Ranaivo, cité par Solofo Randrianja, *Société et lutttes anticoloniales à Madagascar, (1896-1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 127.

² Lettre de Philibert Tsiranana du 29 août 1959 publiée en préface de l'ouvrage de Georges-Sully Chapus, Gabriel Pain, André et Berthe Dandouau, *Manuel de géographie de Madagascar à l'usage des écoles de la République (avec la nouvelle organisation administrative)*, Paris, Larose, 1960, p. 3.

³ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

⁴ Faranirina Rajoanah, « Madagascar. Colonisation, ethnies et nationalisme », in Claude Liauzu (dir.), *Dictionnaire de la colonisation française*, Paris, Larousse, 2007, p. 435. Voir également Jean-Roland Randriamaro, « Entre collaboration et résistance : le PADESM », *Tsingy*, N°8, 2008, pp. 47-66.

par des jugements qui répondent à des positions différentes. Pour autant, le sujet de ces trois citations est le même : il s'agit de l'action d'enseignants et d'enseignantes, considérés comme « européens » ou « citoyens français » par opposition aux « indigènes », « autochtones » ou « citoyens de statut local », présents à Madagascar pendant la période d'administration directe de l'île par la France. L'étude de ces « enseignants coloniaux » est au cœur du présent travail.

Champs de recherche et problématique

Une histoire à l'intersection de plusieurs champs : L'histoire sociale de colonisateurs

Cette histoire sociale d'un groupe professionnel particulier dans une période et un territoire précis est redevable à des travaux liés à différents champs de recherches. Elle se situe dans le prolongement des études consacrées à l'enseignement colonial, aussi bien que celles concernant Madagascar et celles traitant du personnel enseignant en métropole.

Les nombreux travaux concernant l'enseignement colonial français⁵, à Madagascar en particulier⁶, fournissent un contexte historique précis à cette étude. De même, les récentes recherches sur la « mission civilisatrice »⁷, sur l'État colonial, ses soubassements⁸ et les liens,

⁵ Par exemple les travaux de Denise Bouche sur l'AOF, de Jean Capelle sur l'Afrique noire, d'Antoine Léon qui développe une vue générale s'appuyant sur l'exemple algérien, Marie Salaün sur l'école en Nouvelle-Calédonie, Trinh Van Thao et Pascale Bezançon sur l'Indochine. Denise Bouche, *L'enseignement dans les territoires français d'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, thèse de l'Université Paris I, Lille, Atelier de reproduction des thèses de l'Université de Lille III, 2 tomes, 1975, 947 p. ; Jean Capelle, *L'Éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*, Paris, Karthala, 1990, 326 p. ; Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1991, 320 p. ; Marie Salün, *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Presses Universitaires de Rennes, 2005, 279 p. ; Trinh Van Thao, *L'école français en Indochine*, Paris, Karthala, 1995, 321 p. ; Pascale Bezançon, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, Paris, L'Harmattan, 2002, 478 p.

⁶ On trouvera dans la bibliographie quelques analyses primordiales (Hugon, Esoavelomandroso, Goguel) aussi bien que des travaux parfois proches de la compilation de sources et souffrant peut-être d'un manque de recul critique, permettant cependant de se faire une idée sur des éléments de l'enseignement à Madagascar, en particulier sur la période coloniale. Philippe Hugon, « Aperçus historiques de l'enseignement à Madagascar », in *Annuaire des pays de l'Océan indien vol. II*, 1975, pp. 79-101 ; Faranirina V. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) », in *Omalý sy Anio*, N°3-4, Antananarivo, 1976, pp. 105-165. et « Politique des races et enseignement colonial à Madagascar (jusqu'en 1940) », *Omalý sy Anio*, n°5-6, 1977, pp. 245-256. ; Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache, Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006, 378 p.

⁷ Ainsi l'intéressant travail d'Alice Conklin, *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1939*, Stanford, Stanford University Press, 1997, 367 p. On trouvera un complément intéressant dans le travail de Dino Costantini, qui consacre par ailleurs, comme beaucoup d'historiens en ce moment, des chapitres à Franz Fanon, Albert Memmi et Aimé Césaire, *Mission civilisatrice, le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*, Paris, La Découverte, 2008, 288 p.

⁸ Voir par exemple le dossier « l'État colonial » coordonné par Romain Bertrand et Emmanuelle Saada, in *Politix*, Vol. 17, n° 66, 2004.

les va-et-vient de personnes et de connaissances entre Empire et métropole⁹, ont permis de penser différemment l'approche historique de ces enseignants, dans un contexte de débats historiographiques concernant les approches de la colonisation et du fait (post)colonial en France¹⁰. Mais si les colonisés, enseignants ou élèves, ont été étudiés sur quelques territoires¹¹, il n'en va pas de même des enseignantes et enseignants considérés comme « colonisateurs », ce dernier groupe étant souvent étudié par le prisme de ses plus importants responsables politiques ou administratifs¹², ou de ses colons¹³ mais assez rarement par le biais d'une approche de celles et ceux qui travaillent pour l'État colonial¹⁴ ; souvent méconnus ou ignorés¹⁵, ils sont les acteurs et actrices quotidiens du rapport colonial, ici du Service de l'enseignement de Madagascar, en position charnière entre la politique coloniale et une partie de la population colonisée. Cette étude s'appuie sur celles concernant le personnel de

⁹ L'agenda de recherche proposé par Frederick Cooper et Ann Laura Stoler en 1997 peut sembler toujours d'actualité : « Between Metropole and Colony, Rethinking a Research Agenda », in *Tensions of Empire. Colonial cultures in a bourgeois world*, Berkeley / Los Angeles / London, University of California Press, 1997, 470 p. Voir également, en français le dossier « la colonie rapatriée » coordonné par Tom Charbit et Françoise de Barros, *Politix*, Vol.19, N°76, 2006.

¹⁰ Les synthèses, analyses et productions polémiques se sont multipliées à un rythme effréné depuis 2003. Pour un résumé des débats, voir Marie-Claude Smouts « Le postcolonial, pour quoi faire », in *La situation postcoloniale*, Paris, Les presses de Sciences Po, 2007, pp. 25-66. ; Catherine Coquery-Vidrovitch, *Les enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Marseille, Agone, 2009, 190 p.

¹¹ Voir les travaux de Fanny Colonna, de Jean-Hervé Jézequel ou de Pascale Barthélémy. Fanny Colonna, *Instituteurs algériens (1883-1939)*, Alger, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Office des publications universitaires d'Alger, 1975, 239 p. ; Jean-Hervé Jézequel, *Les "Mangeurs de craies": socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les Instituteurs diplômés de l'École normale William-Ponty (1900-1960), thèse sous la direction d'Elikia M'Bokolo*, Ehess, 2002 ; Pascale Barthélémy, *Femmes, africaines et diplômées : une élite auxiliaire à l'époque coloniale. Sages-femmes et institutrices en Afrique occidentale française (1918-1957)*, thèse sous la dir. de Catherine Coquery-Vidrovitch, Université Paris 7-Denis Diderot, 2004, 945 p.

¹² Que ce soit dans des études d'ensemble comme chez Alice Conklin (*A Mission to Civilize*), ou par le biais de biographies de coloniaux composant un corpus d'ouvrage de qualité inégale et hétérogène, allant de l'analyse historique à l'hagiographie nostalgique. Voir par exemple l'ouvrage de l'Amicale des anciens instituteurs et instituteurs d'Algérie, cercle Algérieniste, *Des enseignants d'Algérie se souviennent de ce que fut l'enseignement primaire, 1830-1962*, édition Privat, 1981, 407 p.

¹³ Principalement pour les populations présentes en Algérie, communément qualifiées de « pieds-noirs », dont l'historiographie est la plus développée.

¹⁴ À l'exception des militaires, concernés par le même type d'ouvrages que les biographies ou de quelques travaux rares, tels que Hélène Vacher, « Les figures de l'ingénieur colonial à la fin du XIXe siècle : la formation de la Société française des ingénieurs coloniaux et de l'École spéciale des travaux publics », in *Le Mouvement social*, N° 189 (oct- déc. 1999), pp. 47-65. Voir également l'ouvrage d'Isabelle Merle, *Expériences coloniales. La Nouvelle-Calédonie (1853-1920)*, Paris, Belin, 2000, 479 p. De même, sur la question de la société coloniale voir le travail de doctorat d'Alain Tirefort, *Européens et assimilés en Basse-Côte d'Ivoire, 1893-1958/1960. Mythes et réalités d'une société coloniale*, doctorat d'État sous la direction de P. Guillaume, Université Bordeaux III, 1989.

¹⁵ Ainsi, si l'on prend un travail de synthèse comme celui de Denise Bouche, qui est spécialiste de l'enseignement colonial, *Histoire de la colonisation française*, Paris, Fayard, 1991, dans le passage concernant « la mission civilisatrice », s'il est fait allusion au corps de santé des colonies, il n'est jamais question du personnel enseignant (pp. 234-273). Dans une synthèse plus récente Claude Liauzu, dans son *Dictionnaire de la colonisation française*, parle principalement du colonisateur dans l'article « colon », qui mélange l'ensemble des catégories pouvant s'y intégrer (pp. 202-210).

l'enseignement exerçant en métropole¹⁶, en tentant de percevoir ce qu'implique pour cette profession de « travailler à la colonie ».

Il ne s'agit cependant pas de nier les avancées des dernières décennies en matière de recherche concernant l'étude du fait colonial et des colonisés¹⁷. Nous ne pensons pas que ce travail, en se focalisant sur l'étude de colonisateurs, participe à une vision ethnocentrique de l'approche coloniale¹⁸. Il s'agit de faire une histoire nécessaire pour comprendre le fonctionnement quotidien de cette société, qui inclut colonisés et colonisateurs dans des rapports complexes¹⁹. En cela, nous pensons que cette étude s'insère dans l'historiographie actuelle de l'histoire de Madagascar. Enfin, cette étude doit aux avancées des études concernant les femmes et le genre, notamment en situation coloniale²⁰ ; la possibilité d'intégrer cet axe important dans la recherche est certainement plus évidente qu'il y a quelques années encore.

Il s'agit de mener une approche globale d'un groupe professionnel en « situation » ou en « moment » colonial²¹. À travers l'exemple historique de Madagascar, l'interrogation porte

¹⁶ Par exemple : Georges Duveau, *Les instituteurs*, Paris, Le Seuil, 1958, 192 p. ; Gérard Vincent, *Les professeurs du second degré*, Paris, Armand Colin, 1967, 308 p. ; Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 522 p. ; P. Guiral et G. Thuillier, *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*, Paris, Hachette, 1982, 320 p. ; Jacques et Mona Ozouf, avec Véronique Aubert et Claire Steindecker, *La République des instituteurs*, Paris, le Seuil, 1992, 492 p. ; Philippe Savoie, *Les enseignants du secondaire : le corps, le métier, les carrières. T. 1 : 1802-1914*, Paris, Economica, 2000, 751 p. ; Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle. Itinéraires, enjeux, engagements*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004, 230 p.

¹⁷ Cette recherche peut exister et prendre sens parce que l'histoire de Madagascar s'est décolonisée sous l'impulsion des historiens malgaches des années 1970. Voir Didier Nativel, « Le renouveau de l'écriture de l'histoire de Madagascar : de l'érudition coloniale à Omaly sy Anio (années 1950 – années 1990) », in Awenengo Séverine, Barthélémy Pascale et Tshimanga Charles, *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ?*, Groupe Afrique noire, Cahier n° 22, Université Paris VII, L'Harmattan, 2004, pp. 103-128

¹⁸ Voir Isabelle Merle et Emmanuelle Sibeud, « Histoire en marge ou histoire en marche ? La colonisation entre repentance et patrimonialisation », intervention lors du colloque *La politique du passé : constructions, usages et mobilisation de l'histoire dans la France des années 1970 à nos jours*, septembre 2003, ou plus récemment Catherine Coquery-Vidrovitch, *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Marseille, Agone, 2009, pp. 35-51.

¹⁹ Les positions intermédiaires dans chaque catégorie et la prise en compte des rapports sociaux, mais aussi de genre ou de « race » doivent amener à éviter toute généralisation abusive.

²⁰ Voir par exemple les travaux ou les dossiers de revues sous la direction d'Yvonne Knibiehler et Régine Goutalier, d'Odile Goerg, de Catherine Coquery-Vidrovitch, d'Anne Hugon, d'Ann Laura Stoler, d'Angela Woollacott, de Pascale Barthélémy ou d'Amandine Lauro. Sur la question des enseignantes, voir Mineke van Essen et Rebecca Rogers, « Écrire l'histoire des enseignantes », *Histoire de l'éducation*, N°98, 2003, pp.5-35.

²¹ Le terme de « situation coloniale », dû à Georges Balandier (1951) sert à expliciter les complexités et les spécificités propres au colonialisme. Pour la genèse de ce terme voir Frederick Cooper, *Colonialism in Question. Theory, knowledge, history*, Berkley / Los Angeles / London, University of California Press, 2005, pp. 33-58. Georges Balandier est revenu sur l'actualité de ce terme « La situation coloniale : ancien concept, nouvelle réalité », in *French, Culture & Society*, Vol. 20, N°2, 2002. Romain Bertrand lui préfère le terme de « moment colonial », dans son article « Politiques du moment colonial. Historicités indigènes et rapports vernaculaires au politique en « situation coloniale », *Questions de Recherche*, N°26, octobre 2008, pp.16-17. URL : <http://www.ceri-sciences-po.org/publica/question/qdr26.pdf>

sur la complexité que peut recouvrir le sens d'être « colonial »²², par le prisme de « l'enseignant colonial », en tant que personne travaillant pour un service administratif précis – celui de l'enseignement – et disposant d'un statut spécifique par rapport aux colonisés. Ce statut se définit par une reconnaissance de citoyenneté de la part de l'État colonial face aux « sujets indigènes »²³, après la Seconde Guerre mondiale « citoyens de statut local », toutes et tous étant de nationalité française²⁴. Le qualificatif d'« enseignant colonial » semble plus convenable que celui d'« enseignant colonisateur », pour désigner les positions occupées par ces personnes, en prenant en compte les persistances et les évolutions, depuis les premiers fonctionnaires coloniaux de la fin du XIX^{ème} siècle jusqu'à celles et ceux qui continueront parfois leur carrière comme « assistants techniques » puis « coopérants » à partir des années 1960. Ce personnel enseignant, hétérogène²⁵ par plusieurs aspects, est en situation d'être le représentant physique d'une « mission civilisatrice »²⁶ servant régulièrement de justification politique et morale à la domination coloniale, en métropole comme à la colonie. Ainsi, étudier sa place dans le fonctionnement de l'État colonial doit permettre de mieux comprendre la façon dont une partie de la population, ici de « citoyenneté française », participe à la colonisation et au fait colonial. En effet, s'il est primordial de maîtriser le contexte politique et légal dans lequel interviennent élus politiques, grand commis de l'État ou administrateurs coloniaux et où évoluent ces enseignants et ces enseignantes, la situation d'administration directe peut laisser des marges de manœuvres conséquentes²⁷, faisant apparaître des discours et des pratiques nouveaux, si ce n'est originaux, correspondant aux situations. Il ne s'agit pas de refaire une histoire de l'enseignement à Madagascar pendant la période abordée, mais bien d'étudier une partie de ses actrices et acteurs, intermédiaires quotidiens entre une partie de l'Administration et une partie de la population colonisée. Parce que l'enseignement n'est pas

²² L'interrogation des catégories coloniales se pose depuis plusieurs années. Voir notamment Ann Laura Stoler, « Rethinking Colonial Categories : European Communities and the Boundaries of Rule », *Comparative Studies in Society and History*, 31, 1989, pp. 134-161.

²³ Sur cette question voir l'article de Sophie Dulucq et Jean François Klein, « Citoyenneté », in *Les mots de la colonisation*, Sophie Dulucq, Jean-François Klein, Benjamin Stora (dir.), Toulouse, Presse Universitaires du Mirail, 2008, pp. 25-27.

²⁴ Pour différencier les catégories coloniales de celle du chercheur, les guillemets sont utilisés. Ainsi les « indigènes », les « Français », les « Européens » ou les « Malgaches » sont des catégories fluctuantes qui nécessitent une prise de distance critique face à leur utilisation pendant la période coloniale. Par contre, l'enseignement européen ou l'enseignement indigène, par exemple, définissent des types d'enseignements précis et ne prennent pas de guillemets.

²⁵ La question des sous-catégories de ce groupe et la façon dont elles sont abordées dans cette recherche sont explicitées dans cette introduction.

²⁶ La mission civilisatrice est comprise dans un sens large. Il faut prendre en compte qu'une partie importante du personnel enseignant travaille dans des établissements de type « européen », dont l'enseignement est calqué sur celui de la métropole. Le personnel passe régulièrement, surtout dans le primaire, d'un enseignement à l'autre, et l'enseignement européen n'est ouvert qu'à une fraction infime de la population colonisée. Par ailleurs, la « mission civilisatrice » ne se limite pas aux établissements scolaires.

²⁷ Ce phénomène a déjà été largement souligné, notamment par Véronique Dimier, « De la décolonisation... à la décentralisation. Histoire de préfets "coloniaux " », *Politix*, Vol. 14, N° 53, pp. 203-225.

une citadelle hermétique face à un extérieur, et que les enseignantes et enseignants vivent dans un contexte précis, travailler sur ces enseignants coloniaux signifie également chercher à comprendre leur place dans la/leur(s) société(s) coloniale(s), et appréhender leurs champs d'actions dans le contexte malgache, en dehors de la situation de travail dans l'enseignement *stricto sensu*. Étudier leurs idées, mais aussi leurs pratiques, essayer de percevoir l'influence qu'ils ont sur les sociétés coloniales et colonisées, c'est mieux comprendre une partie du processus de ce qui est souvent présenté comme le paradoxe ironique d'un enseignement en situation de domination qui porterait les germes d'une émancipation. C'est également s'intéresser aux éléments structurels et conjoncturels, aux intérêts particuliers et collectifs, qui font que ces personnes sont présentes à Madagascar. Dans ce cadre, cette histoire peut être utile pour comprendre une partie des stratégies de médiation existant en situation coloniale. Cette étude permet également de reconsidérer l'image qui voudrait opposer des fonctionnaires « humanistes » à des colons « exploitateurs ». Mieux cerner la complexité du rôle et de la mentalité de ces enseignants dans le système colonial permet d'appréhender ce qu'ils et elles peuvent transmettre à la société française, et à une partie des futurs acteurs de l'indépendance et futurs dirigeants de Madagascar, dans des années où l'enseignement va cristalliser les problématiques sociales²⁸. Après les indépendances, des enseignantes et des enseignants continuent à partir travailler à Madagascar, sous un statut transformé, celui « d'assistant technique ». Ainsi, ce travail peut être perçu comme une « pré-histoire » de la situation d'enseignants ou d'enseignantes en coopération²⁹.

Il convient de signaler ce qui fut pour moi une motivation singulière à engager une telle recherche. Deux de mes aïeux, Sosthène Pénot et Georges Duteil, font partie du corpus étudié. La transmission de la mémoire familiale par des récits anecdotiques concernant ces individus et leur vie, ne pouvait que laisser insatisfait un étudiant en histoire face aux multiples questions que pouvait soulever leur présence à la colonie. D'autant que si l'on invite régulièrement des personnes vivant dans la métropole française, descendantes d'anciens esclaves ou colonisés, à s'interroger sur « leur » passé³⁰, on ne le demande que rarement aux

²⁸ Voir Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache, Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006, 378 p.

²⁹ Cf. les travaux de Michel Grossetti sur le sujet, par exemple « Enseignants en coopération. Aperçus sur un type particulier de trajectoires sociales », *Revue française de sociologie*, Vol. 27, N° 1 (Jan.-Mar., 1986), pp. 133-148.

³⁰ Il n'est pas question ici de l'approche historique du fait colonial, mais plutôt d'un processus double et indirect, concernant une partie de la population vivant sur le territoire français. Ce processus concerne à la fois les discriminations multiples que subissent des personnes sur une base « raciale » (qui ne touche pas seulement des descendants d'esclaves ou de colonisés) et un discours, parfois essentialiste, rappelant l'importance d'un travail de mémoire que ces personnes devraient mener sur leurs « racines » supposées. Voir par exemple autour de cette question Didier Fassin et Eric Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société*

descendants d'anciens colonisateurs³¹. C'est notamment du fait de cette position de descendant « à longue distance » de colonisateurs³², et de celle d'apprenti historien, que fut menée une maîtrise, qui s'est continuée. Là où la position du chercheur n'est jamais neutre, les méthodes historiques permettent d'entreprendre un tel travail. Loin de toute entreprise d'hagiographie familiale, l'intérêt pour chercher à comprendre ce passé dépasse largement une position personnelle. Ce travail, nous pensons qu'il peut être socialement utile à un moment où la question coloniale a refait surface de façon aiguë dans la société française. À une époque où on tente d'instrumentaliser l'histoire en « positif » ou en « négatif »³³, où le débat sur le passé colonial peut, à plusieurs décennies d'écart, susciter clivages et passions et où un président de la République en exercice favorise une vision essentialiste que l'on croyait révolue, du moins à ce niveau³⁴, cette recherche peut, en s'appuyant sur une historiographie riche, en mettant en œuvre les méthodes historiques et en travaillant sur des sources variées, amener quelques éléments de réponse³⁵... et de nouveaux questionnements.

française, Paris, La Découverte, 2006, 264 p., ou Pap Ndiaye, *La condition noire. Essai sur une minorité française*. Paris, Calmann-Lévy, 2008, 436 p.

³¹ Il ne s'agit pas ici de « repentance » mais bien d'une approche historique du fait colonial et de la colonisation.

³² Et nous sommes nombreux et nombreuses dans ce cas, comme le note Bouda Etemad : « Les Européens d'aujourd'hui sont les descendants des plus actifs colonisateurs que le monde ait connu. Même si les habitants du Vieux Continent ne revendiquent pas cette filiation, ils restent les héritiers d'une œuvre coloniale aux dimensions planétaires. Et même si cette œuvre n'est pas glorifiée, elle fait partie du patrimoine européen. », in *De l'utilité des empires. Colonisation et prospérité de l'Europe*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 5.

³³ Notamment autour de la loi du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés ». Sur le sujet voir Claude Liauzu et Gilles Manceron (dir.), *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris, Syllepse, 2006, 184 p. et Romain Bertrand, *Mémoires d'empire. La controverse autour du « fait colonial »*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2006, 219 p.

³⁴ Dans le désormais célèbre « discours de Dakar » de juillet 2007, Nicolas Sarkozy, par la plume d'Henri Guaino, son conseiller spécial, ne donne pas seulement une vision essentialiste des Africains, mais également une vision autocentrée et rédemptrice des colonisateurs, même si possiblement pensée comme critique par l'auteur :

« Le colonisateur est venu, il a pris, il s'est servi, il a exploité, il a pillé des ressources, des richesses qui ne lui appartenaient pas. Il a dépouillé le colonisé de sa personnalité, de sa liberté, de sa terre, du fruit de son travail.

Il a pris mais je veux dire avec respect qu'il a aussi donné. Il a construit des ponts, des routes, des hôpitaux, des dispensaires, des écoles. Il a rendu fécondes des terres vierges, il a donné sa peine, son travail, son savoir. Je veux le dire ici, tous les colons n'étaient pas des voleurs, tous les colons n'étaient pas des exploités.

Il y avait parmi eux des hommes mauvais mais il y avait aussi des hommes de bonne volonté, des hommes qui croyaient remplir une mission civilisatrice, des hommes qui croyaient faire le bien. Ils se trompaient mais certains étaient sincères. Ils croyaient donner la liberté, ils créaient l'aliénation. Ils croyaient briser les chaînes de l'obscurantisme, de la superstition, de la servitude. Ils forgeaient des chaînes bien plus lourdes, ils imposaient une servitude plus pesante, car c'étaient les esprits, c'étaient les âmes qui étaient asservis. Ils croyaient donner l'amour sans voir qu'ils semailaient la révolte et la haine. »

URL : http://www.elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/2007/juillet/allocution_a_l_universite_de_dakar.79184.html

³⁵ Pour autant, une des questions au delà d'un travail de recherche universitaire est la façon d'en vulgariser ses possibles apports, face à des images ou des représentations profondément installées. L'exemple des « ancêtres gaulois » repris depuis des décennies dans la société française comme élément de critique de l'enseignement colonial a été démonté par Denise Bouche... en 1968 ! « Autrefois notre pays s'appelait la Gaule... : remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *Cahiers d'Études Africaines*, N°29, 1968, pp. 110-122.

Sources, choix et méthodes

La construction d'un corpus de sources permettant de traiter un tel sujet a été complexe. Les découvertes aussi bien que les attentes non comblées ont orienté la recherche aujourd'hui présentée.

Une source manuscrite privée a été particulièrement utile dès le départ : les écrits de Sosthène Pénot, qui a laissé à la fois des mémoires autobiographiques (écrites à la fin des années 1930) et un travail « d'ethnologie » de Madagascar (écrit vers 1910), documents jusqu'alors inexploités et particulièrement riches s'agissant d'un instituteur présent dans l'île entre 1905 et 1933. De même, nous disposons de quelques documents, conservés par un autre instituteur, Georges Duteil.

Le travail d'archives effectué pendant la maîtrise et le DEA, en particulier au centre des archives d'outre-mer (CAOM), a permis de cerner les problèmes spécifiques à la construction de ce sujet. Il existe des fonds concernant l'enseignement colonial à Madagascar, principalement ceux du Gouvernement général de Madagascar (GGM) qu'il convenait de relire en s'intéressant plus particulièrement aux enseignantes et enseignants. De même, nous nous sommes intéressés directement aux dossiers faisant mention dans leur intitulé « des fonctionnaires ». D'autres fonds d'archives, ne concernant pas toujours directement l'enseignement au niveau de la direction du Service, comme par exemple ceux des provinces (Diégo-Suarez, Majunga et Tananarive), des papiers d'agents (PA), des archives privées (APC) ou du fonds ministériel (FM), ont été dépouillés dans le triple objectif de chercher des traces de ces enseignants extérieures à l'enseignement, d'avoir une approche de l'objet à différentes échelles et de mieux cerner la situation coloniale. Par ailleurs, si les dossiers administratifs du personnel détaché auprès du Ministère des Colonies sont conservés au CAOM, il n'existe aucun fichier consultable directement et permettant de cerner, par exemple, l'ensemble des personnes pouvant entrer dans le corpus du sujet. Il a donc fallu construire un premier recensement à partir de sources variées et individuellement lacunaires³⁶, qui ont permis par la suite de consulter, souvent après attente de dérogations, des dossiers administratifs individuels. Au total, 558 individus ont été identifiés comme disposant d'un dossier conservé au CAOM. La temporalité de la recherche peut avoir son importance. Ainsi, entre temps, un séjour de travail de 10 jours à la Réunion et de 3 mois à Madagascar, a permis non seulement de consulter, aux archives de la République de Madagascar (ARM), un nombre conséquent de documents liés à l'enseignement colonial, mais aussi de découvrir un fonds de

³⁶ Sources administratives (rapports de Service, rapport d'inspections, journal officiel de Madagascar, annuaires officiels, revue du Service de l'enseignement...), imprimés divers (reportage sur le Service de l'enseignement, annuaires privés, revues amicalistes ou syndicales...).

1136 dossiers individuels concernant le personnel « européen » travaillant dans l'enseignement entre 1950 et 1972. En fait, certains dossiers remontent parfois aux années 1930. L'intégralité de ces dossiers des ARM a été dépouillée, avant ceux du CAOM qui ne l'ont été qu'en partie. En effet, certains individus disposent de dossiers nominatifs dans les deux centres d'archives. Après consultation de quelques doublons pour déterminer les possibles différences et apports, ou concernant des individus centraux, et surtout face au temps nécessaire à la consultation de ces dossiers, (avec des droits d'archives différents entre les deux centres³⁷), environ 260 dossiers du CAOM ont été dépouillés. Un travail du même type avait été précédemment auprès de la Mission laïque française (MLF) lors du travail de DEA sur 50 dossiers. Au total, 1820 personnes ayant travaillé dans l'enseignement à Madagascar entre 1896 et 1972 ont été rassemblées dans une base de données construite avec le logiciel Access. Toutes ces informations ont servi à constituer une base de données, dont la structure sera explicitée ultérieurement, dans une optique prosopographique³⁸, méthode intéressante pour traiter un sujet concernant un groupe professionnel déterminé, dans un espace et un temps précis. Le travail dans d'autres centres d'archives a apporté, parfois des informations de contexte général, parfois des renseignements servant à la construction de la base de données. Un séjour au Centre des Archives Diplomatiques de Nantes (CADN) a permis de mieux percevoir les évolutions des années 1950, la transition vers l'indépendance et l'immédiate post-indépendance. L'accès, parcellaire, à des archives conservées au Grand Orient de France, a permis de mieux situer les liens existant entre franc-maçonnerie et enseignement jusqu'à la Première Guerre mondiale³⁹ et de les mettre en perspective grâce aux archives de la Ligue des droits de l'Homme (LDH) concernant Madagascar et de ses sections dans l'île à la Bibliothèque de Documentation Internationale Contemporaine (BDIC). Un séjour au centre de documentation du Musée national de l'éducation de Mont Saint-Aignan, avait comme principal objectif de vérifier si des personnes comprises dans le corpus étudié

³⁷ Là où il a été possible aux ARM de photographier la quasi totalité des archives consultées, il n'en a pas été de même au CAOM concernant les dossiers obtenus sur dérogation, donc de personnes nées après une date postérieure de 120 ans au moment de la demande de communication. Il s'agit bien aussi d'un différentiel important à prendre en compte dans la méthode de recherche de l'historien. Le développement de l'informatique et de la photo numérique permet de différer le lieu de traitement des archives, en les faisant sortir de l'espace de lecture à proprement parler, tout en permettant lors de déplacements souvent limités dans le temps et difficiles à reproduire régulièrement, comme ce fut le cas à Madagascar, de pouvoir travailler sur des fonds plus amples, en différant et externalisant une partie du travail sur les archives. Cependant, cela implique en retour un travail d'archiviste aussi bien qu'une constante attention pour éviter de se noyer sous un flot d'informations qui ne seraient pas maîtrisées.

³⁸ Sur le travail prosopographique portant sur des colonisateurs, voir Sarah Mohamed-Gaillard et Maria Romo-Navarette (textes réunis et publiés par), *Des Français Outre-mer*, Paris, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 2005, 252 p.

³⁹ D'autres loges, présentes à Madagascar pendant la période coloniale, ont été contactées, mais n'ont pas donné de réponse.

avaient répondu au questionnaire « Ozouf » au début des années 1960⁴⁰. Hélas, les seuls coloniaux de ce corpus venaient d'Algérie (22), du Maroc (1) ou de la Tunisie (7). Enfin, nous remercions Paul Sager qui nous a transmis quelques imprimés intéressants, récoltés notamment dans le « fonds Boiteau » conservé au centre de documentation du laboratoire SEDET.

Deux autres types de sources ont été examinées pour que ce travail ne dépende pas uniquement de celles de l'Administration coloniale. Le premier concerne les divers écrits et imprimés pouvant être attribués aux enseignantes ou enseignants étudiés, qu'ils soient directement ou non en lien avec leur profession à Madagascar. Un travail de recherche systématique a été entrepris, tant dans les bibliothèques des centres d'archives que dans d'autres lieux de conservations ; le plus de résultats ont été obtenus à la Bibliothèque nationale de France (BNF) et à l'Académie des sciences d'outre-mer (ASOM), cette dernière disposant d'importants fonds privés versés par d'anciens coloniaux. Le second consiste dans la recherche de sources permettant de se confronter directement au discours administratif. Les pistes explorées avaient comme objectif la recherche de mémoires autobiographiques ou de personnes entrant dans le corpus et acceptant un entretien. La difficulté dans les deux cas fut la même : comment trouver des personnes conservant dans un cercle privé de possibles archives ou tout simplement disposées à témoigner, avec lesquelles il eut été possible de s'entretenir. Diverses tentatives qui peuvent s'apparenter à des bouteilles à la mer, ont été effectuées⁴¹. Des contacts se sont concrétisés par quelques entretiens oraux, menés sur la base semi-directive d'un questionnaire pré-établi⁴². Surtout, il a été possible de disposer tardivement d'une source rare, à savoir d'un autre mémoire autobiographique, d'Émile Autran, instituteur ayant exercé dans le Madagascar colonial. Au final, la mobilisation de sources variées doit permettre de mener cette histoire sociale par une double approche, à la fois quantitative et qualitative.

Le travail sur les sources a conduit à faire des choix précisant progressivement le sujet et son traitement. L'idée initiale était de mener un travail comparatiste sur trois territoires coloniaux

⁴⁰ Questionnaire envoyé à ce moment à plus de 20 000 instituteurs et institutrices ayant commencé à travailler dans l'enseignement avant 1914. Ce questionnaire et son analyse se retrouvent expliqués dans Jacques et Mona Ozouf, avec Véronique Aubert et Claire Steindecker, *La République des instituteurs*, Paris, le Seuil, 1992, 492 p.

⁴¹ Ainsi, partant de l'idée qu'une partie de la reproduction sociale amène certainement des enfants d'enseignants ou d'enseignantes à rejoindre cette carrière, l'ensemble des syndicats de cette profession a été contacté pour insertion d'une demande de recherche. De même, le ministère de l'éducation nationale a été contacté à plusieurs reprises, sans succès, pour essayer de voir s'il était possible de disposer du contact de personnes ayant poursuivi en métropole leur carrière. Enfin, en prenant en compte le développement d'internet et la vague d'intérêt pour la généalogie familiale, il a été ouvert un blog ou était intégré un listing nominatif d'une partie du corpus et indiquant la démarche scientifique. Quelques contacts ont eu lieu par ce biais, mais aucun intéressant pour cette recherche.

⁴² Disponible en annexe.

français : Madagascar, l'Indochine et le Sénégal. Force a été de constater rapidement les diverses difficultés rencontrées pour mener un tel travail : nombre très important de personnes entrant dans le corpus, amplitude chronologique plus importante de la période coloniale et surtout nécessité de maîtriser des contextes locaux et des historiographies différents. Le second élément qui a évolué durant le travail de thèse concerne la réflexion sur la périodisation la plus apte à rendre compte du sujet. Si, dans un premier moment, le temps de la période d'administration directe de l'État français sur Madagascar a été retenu, la confrontation aux archives ainsi qu'aux travaux d'Anne-Marie Goguel incitait à repousser une borne chronologique jusqu'en 1972. Mais ce découpage impliquait à la fois une évolution générale dans la problématique et l'appréhension d'un contexte dense et différent, sur une période encore plus longue, importante à l'échelle contemporaine⁴³. Le temps imparti à la recherche doctorale et les recherches supplémentaires à mener pour aborder ce sujet, s'opposaient à une telle approche. Un dernier choix fut difficile à déterminer : fallait-il étudier l'ensemble des enseignants et des enseignantes ou seulement une sous-catégorie professionnelle, celles et ceux du primaire ou du secondaire ? Les différences profondes pouvant exister entre ces deux catégories, surtout en début de période, auraient pu justifier le choix de mener une étude sur un seul groupe, de fait plus homogène. Mais les spécificités de l'enseignement colonial et la faible présence d'un groupe du secondaire jusqu'à la fin des années trente, aussi bien que les rapprochements lents et progressifs, en métropole, entre ces deux catégories, nous ont poussé à étudier le personnel enseignant dans son ensemble.

Engager un travail de thèse, c'est apprendre à faire des choix dans la recherche, parfois difficiles à mettre en application au regard des intentions premières. Il est vite apparu qu'il ne serait pas possible de travailler de façon approfondie sur la perception de ces enseignants par les colonisés comme par le reste de la population colonisatrice⁴⁴. Une telle approche nous semblerait néanmoins pertinente et complémentaire du présent travail. Les archives à dépouiller, journaux à lire, entretiens à mener, pour ne citer que quelques éléments du travail du chercheur, nécessaires pour mener ce type d'approche, constituent en soi un travail de recherche important. De même, cette étude aurait à gagner d'une approche similaire concernant le personnel catégorisé « indigène », « autochtone », ou de « statut local », du Service de l'enseignement. Enfin, à quelques exceptions près, les dossiers d'enseignants et

⁴³ Même si le temps de la colonisation reste un temps court, à replacer, comme le propose Françoise Raison-Jourde à propos de 1947, dans un temps plus long, « le soulèvement de 1947 : bref état des lieux », in *Madagascar 1947. La tragédie oubliée*. Actes de colloque rassemblés par Francis Arzalier et Jean Suret-Canale, Pantin, Le Temps des Cerises, 1999, p. 18.

⁴⁴ Pour une telle approche concernant un fragment de l'enseignement, voir Gergaud Mathieu, *Le lycée Jules Ferry d'Antananarivo (1924-1972) : outil colonial ou pépinière d'élites ?*, Mémoire de DEA dirigé par Alain Tirefort, Université de Nantes, 2003, 196 p.

d'enseignantes en métropole auraient pu être analysés, même en partie. À part quelques sondages, et une tentative à la Réunion⁴⁵, ce chantier titanesque a été, pour le moment du moins, repoussé.

Une base de données : des catégories, des femmes et des hommes

Le travail de compilation d'informations dans une base de données mérite d'être explicité, avant tout pour mieux cerner la composition du corpus, mais aussi pour définir les termes utilisés et donner une idée des informations individuelles collectées. Après avoir défini le corpus général utilisable et les catégories en présence, il s'agira de ne pas oublier le risque d'uniformisation inhérent à tout traitement quantitatif, et de garder à l'esprit que ce travail repose sur l'étude de femmes et d'hommes, des individus, étudiés dans un système, une société et un contexte particulier et évolutif.

Sur les 1820 individus recensés, 1590 ont été identifiés comme entrant en exercice dans le Service de l'enseignement à Madagascar entre 1896 et 1960 inclus⁴⁶. C'est la base du corpus qui est étudié ici. Lorsqu'un individu est anonymé dans ce travail, c'est la clef de classement dans la base, déterminée par l'ordre de saisie (et non par l'ordre alphabétique ou temporel), qui permet de l'identifier. Mais avant de détailler les catégories étudiées, un descriptif de la base et du sens des variables utilisées semble nécessaire.

La base comporte différents sous-ensembles. Évidemment, suivant la nature des sources, leur précision, mais aussi l'époque, le taux de remplissage est fort variable.

L'état civil contient les informations de nom patronymique, de nom de naissance, de prénom(s), de sexe, de date de naissance, de département et de lieu de naissance, de date et de lieu de décès.

Les informations sur la formation et le travail sont exclusivement consacrées à la période antérieure à tout exercice professionnel dans l'enseignement à Madagascar. On y trouve les lieux de formations, les diplômes et leurs années d'obtention, les langues maîtrisées, l'année d'entrée comme travailleuse ou travailleur dans l'enseignement, la carrière précédente hors métropole et les années concernées, la carrière en métropole ainsi que le département d'origine, c'est-à-dire le dernier département de rattachement administratif. On peut

⁴⁵ Hélas, le système de classement des archives départementales de la Réunion a été modifié dans les années 2000, ce qui a rendu malaisé de retrouver certaines références relevées dans d'autres travaux de recherche effectués antérieurement à ces modifications archivistiques.

⁴⁶ Les 230 autres individus présents dans la base de données sont principalement des enseignantes et enseignants entrés dans l'enseignement à Madagascar à partir de 1961. Pour une cinquantaine, aucune date de présence n'a pu être trouvée, ils ont donc été écartés du corpus utilisé.

également y inscrire, quand celles-ci sont explicites, les motivations avancées pour travailler en situation coloniale, et/ou à Madagascar, ainsi que les différents territoires souhaités, en respectant la hiérarchie de préférence initiale.

L'ensemble « carrière » permet d'indiquer la date de nomination à un poste à Madagascar, la date d'arrivée dans l'île ainsi que la date effective d'entrée en fonction. On y trouve également le numéro de matricule mécanographique des dossiers⁴⁷, la profession (y compris ses possibles changements), la ou les matières enseignées pour les professeurs, l'auxiliarat et la date de titularisation, la province d'exercice à Madagascar si elle est unique, les différents postes occupés et les années correspondantes, le type d'enseignement, européen ou indigène, les directions d'établissements ou de circonscriptions scolaires, ainsi que les conflits avec l'Administration jugés importants. Il s'agit ici de conflits pouvant mettre en jeu la présence des enseignants et des enseignantes dans le Service. Sont également indiqués l'âge à l'entrée et à la fin de la présence dans le Service de l'enseignement, ou bien l'âge supposé à l'entrée ou à la sortie. La certitude dépend des informations relatives au temps de présence.

Dans cet espace sont classées les informations concernant les années de présence dans l'enseignement à Madagascar. Plusieurs choix sont possibles suivant la précision des sources. L'année d'entrée et/ou de sortie certaine indique des dates corroborées par au moins une source. En cas de doute ou d'absence de source, lorsque la date d'arrivée n'est pas certaine, l'année où un individu apparaît pour la première fois est notifiée dans la case « année de présence basse ». Il en va de même pour la date de fin de présence dans l'enseignement à Madagascar, avec la case « année de présence haute ». Une case « année de présence unique » concerne la date de présence d'un individu qui n'apparaît qu'une fois dans les sources. Cela ne signifie pas qu'il n'a exercé qu'un an à Madagascar, mais que sa présence dans l'enseignement n'est avérée que cette année-là. L'information du nombre d'années de carrière à Madagascar est également notée, soit dans la case « certain », soit dans la case « supposé », en fonction des précédentes variables temporelles.

Une partie de la base de données concerne la famille et les relations sociales. S'y concentrent les informations relatives à la situation maritale avant d'entrer dans le Service et une fois en poste à Madagascar ; le nombre d'enfants avant et après ; le nombre de mariages, de divorces ; les liens familiaux avec d'autres membres de l'enseignement à Madagascar, c'est-à-

⁴⁷ La mécanographie est un système utilisé pour les traitements mécaniques d'informations de grande ampleur. Une partie des dossiers administratifs du personnel étudié a été classé à une époque de cette manière. La saisie de ce code dans la base de données devait permettre de voir s'il existait une construction temporelle logique, de la part de l'administration l'ayant noté, permettant d'associer un ordre mécanographique à une période de présence dans l'enseignement à Madagascar, ce qui aurait donné une indication temporelle pour des individus dont les dossiers sont évasifs. Ce n'est pas le cas, les numéros mécanographiques des dossiers consultés ne suivent aucune logique chronologique ou alphabétique.

dire les personnes exerçant ou ayant exercé dans le même service avec lesquels un lien familial est connu ; des informations diverses sur la famille, les amitiés ou inimitiés avérées. Un espace dans la base de données permet également de noter l'état civil du conjoint, ainsi que sa profession, la date de mariage et la possible rupture d'union par divorce ou veuvage. De même, pour les enfants, il est possible de renseigner la base de leurs prénoms, leur sexe, leur date de naissance, leur éventuel décès, sa date et son lieu. Une case permet également d'indiquer l'absence d'enfant.

Un espace spécifique concentre les informations sur l'organisation de ces enseignantes et enseignants : amicale ou syndicat, avec années de présence et responsabilités, idem pour la franc-maçonnerie. Il s'agit également de savoir si l'individu est passé par l'école Jules Ferry (EJF) de la Mission laïque française (MLF), en précisant l'année, si il ou elle a travaillé dans un établissement de la MLF. Un espace de la base de données permet d'entrer les informations diverses concernant d'autres appartenances éventuelles à des structures.

Un autre espace permet de signaler les distinctions obtenues, qu'elles soient d'ordre académique, colonial, étatique ou militaire.

La situation militaire, service, mobilisation, est précisée, ainsi que des éléments liés à la Première ou à la Seconde Guerre mondiale.

Un espace est consacré à la situation postérieure à la présence dans l'enseignement à Madagascar : postes occupés (années concernées), éventuellement hors métropole, année et âge de départ à la retraite, et caisse d'affiliation.

Certaines informations concernant les congés et les vacances peuvent être saisies : lieu et moment de villégiature, type de vacances.

Enfin, une partie de la base de données permet d'indiquer des renseignements sur des questions de santé, la pratique ou non du malgache, une éventuelle propriété immobilière dans l'île, les écrits de tout type produits par l'individu, les particularités à signaler ainsi que les différentes sources ayant permis d'alimenter la fiche.

Si cet ensemble peut paraître lourd, avec de très nombreux champs, un travail de mise en forme dans le logiciel permet d'en simplifier l'utilisation. Cette base de données permet finalement de concentrer un grand nombre d'informations biographiques, tout en rendant possible une approche statistique de certains phénomènes, et le croisement de variables. Le tableau 1 ci-après indique les informations recueillies concernant les principales variables indiquées précédemment, pour l'ensemble du corpus d'une part, et plus précisément pour le personnel primaire et secondaire d'autre part, en tenant compte du sexe. Il donne une idée du résultat de la recherche concernant la construction prosopographique. Certaines informations

ne signifient pas forcément un résultat positif ou négatif mais un fait connu concernant un individu. Par exemple, on dispose d'informations concernant des propriétés immobilières pour 264 individus, ce qui ne veut pas dire que l'on a 264 propriétaires : une information négative reste une information pertinente.

Tableau 1

**Nombre d'informations dans la base de données
concernant les principales variables, par profession et sexe (1896-1960)**

	Tous Total	Tous		Primaire		Secondaire	
		F	H	F	H	F	H
Nombre d'individus dans la base de données	1590	727	863	499	416	113	169
nom de naissance	1272	409	863	307	416	72	169
date de naissance	1025	449	576	318	328	86	129
département de naissance	891	370	521	257	302	76	118
lieu de naissance	808	339	469	238	273	71	103
naissance hors de la métropole	130	82	48	57	18	17	13
date de décès	47	11	36	12	18	1	13
lieu de décès	43	12	31	11	13	1	10
situation maritale avant	598	280	318	184	181	63	82
département d'origine	647	281	366	235	283	35	50
année d'entrée dans l'enseignement	540	238	302	198	214	37	49
travail extra-métropolitain avant	292	111	181	78	84	29	46
territoire colonial souhaité pour travailler	151	30	121	13	82	14	27
situation maritale pendant	1019	485	534	382	284	84	123
profession du conjoint	449	251	198	190	121	41	38
conjoint dans l'enseignement	232	112	120	87	74	20	26
profession	1520	684	836				
âge certain à l'entrée	923	387	536	267	300	76	116
année d'entrée certaine	1097	463	634	320	339	97	138
année de fin certaine	502	201	301	138	154	33	72
durée du séjour certaine	473	190	283	138	160	32	64
âge certain à la fin	433	168	265	119	138	29	61
âge supposé à l'entrée	68	38	30	27	21	5	7
année de présence basse	181	101	80	98	42	8	22
année de présence haute	729	345	384	272	220	69	82
durée du séjour supposée	754	355	399	170	223	72	85
âge supposé à la fin	535	242	293	164	177	53	61
année de présence unique	88	51	37	67	24	4	3
enseignement européen	651	363	288	262	150	76	87
enseignement indigène	592	206	386	87	199	13	37
direction d'établissements scolaires	341	118	223	106	181	4	13
Chef de Circonscription scolaire	42	0	42	0	35	0	2
Statut d'auxiliaire	234	217	17	206	11	11	6
titularisation pour les auxiliaires	91	87	4	87	4	4	2
information Première Guerre mondiale	56	10	46	10	30	0	8
information Seconde Guerre mondiale	156	10	146	6	95	4	24
année de la retraite	117	50	67	42	48	2	7
âge de la retraite	88	36	52	32	43	2	7
langue malgache	218	71	147	54	99	15	32
information sur une propriété à Madagascar	264	103	161	75	107	24	33
membre d'une amicale, d'un syndicat	171	68	103	65	97	1	2
lié à la Mission laïque française	31	10	21	10	19	0	2
membre de la franc-maçonnerie	14	0	14	0	11	0	0

F = Femmes H= Hommes

Ces informations sont celles disponibles à partir de la base de données au 12 janvier 2008.
Cette précision est importante car quelques informations ont pu être ajoutées ou corrigées a

posteriori. La version du corpus présentée en annexe est la plus actuelle au moment de l'impression. Le type de sources utilisées et le croisement entre diverses archives permet de penser qu'une grande majorité du personnel entrant dans le corpus a, au minimum, été identifié⁴⁸. Même si une recherche systématique de doublons a été effectuée (sur les dates de naissance, les noms de famille...)⁴⁹, il en reste certainement quelques-uns : les changements de statut matrimonial, mais aussi les erreurs d'écriture dans les sources ou le manque d'information peuvent entraîner des saisies multiples pour un même individu. Six personnes sont saisies dans la base sans qu'on en connaisse le sexe. Elles sont prises en compte dans le total de 1590 individus car elles peuvent être comptabilisées dans des traitements où le sexe n'intervient pas. Ce tableau contient déjà une partie des catégories utilisées pour étudier ce corpus.

Profession, statut et sexe

Trois variables, qui ne sont pas indépendantes les unes aux autres, peuvent servir de fil conducteur pour analyser le corpus : la profession, le statut et le sexe de l'individu.

Dans l'enseignement métropolitain français, les catégories professionnelles sont nombreuses, il en va de même à Madagascar. Le tableau AA de l'annexe statistique indique la répartition par profession des individus recensés dans la base de données. À Madagascar, il y a un personnel primaire et secondaire, mais aussi des inspecteurs, des économes, des directeurs d'établissements secondaires... Dans le cadre de ce travail, l'accent est principalement mis sur le personnel primaire qui représente 57% de l'ensemble du corpus recensé et sur celui du secondaire qui en représente 18%.

Seconde catégorisation induite, celle du statut, c'est-à-dire le type de « contrat de travail » : titulaire ou auxiliaire⁵⁰. Ces deux catégories ouvrent notamment des droits différents (concernant le travail, le salaire ...). À la lecture des archives, il paraît important de mettre en perspective les différences, pour mieux comprendre le système, mais aussi les parcours individuels.

⁴⁸ Les individus qui ne s'y trouvent pas et qui ont exercé dans le Service de l'enseignement à Madagascar sur la période étudiée sont soit des auxiliaires, recrutés localement, et dont les traces administratives et archivistiques sont faibles, soit des individus restés très peu de temps dans le Service et difficilement identifiables pour cause de sources non existantes, non identifiées ou indisponibles.

⁴⁹ Une quarantaine de doublons ont été identifiés et supprimés. Les données exposées dans ce mémoire tiennent compte de ce travail.

⁵⁰ « Auxiliaires » est le terme le plus courant usité dans le Service de l'enseignement pour désigner les personnes contractuelles, c'est-à-dire embauchées directement par la colonie et non détachées d'un autre ministère, comme c'est le cas pour les fonctionnaires titulaires. Le terme d'auxiliaire a été préféré dans ce travail à celui de contractuel, puisque de fait même les fonctionnaires sont soumis à une durée de séjour fixe qui est à renouveler auprès de la colonie (tous les 4 ans à Madagascar). Cette durée de séjour, son renouvellement ou non peut s'apparenter à une forme de relation contractuelle. En opposition à auxiliaire (on ne peut avoir les deux statuts à la fois) le terme « titulaire » correspond aux personnes détachées en tant que fonctionnaires.

Dernière catégorie de traitement, et non des moindres : la question du sexe (féminin / masculin). Tout comme pour les statuts, il est vite apparu que la question du sexe de la personne qui exerce dans l'enseignement à Madagascar mérite d'être étudiée, car elle est constitutive de phénomènes de genre qui lui sont rattachés.

En fin de compte, les principales catégories étudiées ici sont les institutrices, les instituteurs, les professeurs femmes et hommes, et les auxiliaires qui sont principalement des femmes (78% de cette catégorie).

Au delà des catégories, des histoires individuelles

Le risque de la démarche statistique, c'est l'uniformisation, la construction de groupes abstraits n'ayant pas forcément d'existence dans la réalité. Dans le cadre de ce travail, nous proposons des changements de focales : le recours à la statistique est lié à la mise en valeur de situations individuelles. Cette double approche doit permettre de mettre en perspective des phénomènes qui n'apparaissent que dans le cadre d'un traitement de groupe, tout en évitant une déformation qui donnerait l'impression que les parcours et les situations sont semblables. L'étude d'enseignantes et d'enseignants, de femmes et d'hommes, se fait à partir du travail mené sur les sources et les archives qui révèle un déséquilibre en défaveur des femmes pour lesquelles le déficit d'informations, en comparaison de celles disponibles pour leurs collègues masculins, se ressent particulièrement. Cette lacune, concernant souvent les mêmes personnes, est similaire concernant les auxiliaires par rapport aux statutaires.

Dans cette recherche, trois instituteurs sont plus régulièrement mis en avant. Il s'agit de Sosthène Pénot, Georges Duteil et Émile Autran. Les sources disponibles, notamment privées, permettent de confronter leur situation personnelle pour un grand nombre des facteurs étudiés. Il s'agit dans ces trois cas d'instituteurs titulaires, passés par l'école normale et diplômés du BS, qui font carrière à Madagascar. Sosthène Pénot entre en service à Madagascar en 1905 et y travaille jusqu'en 1933. Georges Duteil entre officiellement dans l'enseignement de l'île en 1920 et prend sa retraite en 1945. Émile Autran quant à lui arrive à Madagascar en 1937 et quitte définitivement l'île en 1965. Ainsi, la majeure partie de la période coloniale est couverte par la présence de ces 3 enseignants qui nous servent de fils directeurs et de points de comparaison sur la durée.

Il en va de même avec deux professeurs : Jean Paulhan, qui a laissé une correspondance fournie et détaillée concernant son court temps de présence à Madagascar⁵¹, et Madame R. qui a exercé à Madagascar de 1948 à 1969 et qui a souhaité rester anonyme⁵².

⁵¹ Cahiers Jean Paulhan, *1 Correspondance Jean Paulhan Guillaume de Tarde 1904-1920*, Paris, Gallimard, 1980, 206 p. et *2 Jean Paulhan et Madagascar 1908-1910*, Paris, Gallimard, 1982, 414 p., ainsi que Jean

Avant d'aborder le cœur du sujet, une approche du contexte dans lequel vit et travaille le personnel enseignant est indispensable.

État et enseignement colonial à Madagascar

Le passage d'un régime de protectorat à celui d'administration directe implique la mise en place, la structuration de l'État colonial à Madagascar et, dans ce cadre, la création d'un Service de l'enseignement, placé sous la direction du Gouvernement général de l'île. Ce Service va réglementer et développer l'enseignement colonial à Madagascar, mais aussi encadrer le personnel enseignant quel que soit son statut ou son origine. Revenir sur la structuration et sur l'évolution, les débats et les lignes de tensions concernant la structure et la politique d'enseignement doit permettre de comprendre le système légal, mental et administratif dans lequel évolue le personnel enseignant de statut métropolitain.

« Pacifier », contrôler, organiser : mise en place de la colonisation

La mise en place du protectorat en 1895 se base sur l'idée de recycler l'appareil et le personnel administratif du Royaume de Madagascar pour mettre en place à moindre coût la domination coloniale française. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte pour comprendre l'annexion coloniale qui survient en 1896.

D'une part, les différentes révoltes armées qui voient le jour dans l'île, l'une des plus connues étant le mouvement des *Menalamba* (« Toges Rouges »), mouvement de résistance⁵³ expression d'un protonationalisme malgache face à la conquête. La situation locale se dégrade rapidement et le Gouvernement français justifie de fait l'annexion comme moyen de défendre ses droits⁵⁴.

D'autre part, les mêmes groupes qui ont poussé à la campagne de 1895 (lobbies réunionnais, catholiques et militaires, notamment) veulent écarter la concurrence britannique de l'île. Ils

Paulhan, annoté et commenté par Laurence Ink, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, 536 p.

⁵² Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008, en annexe.

⁵³ Manassé Esoavelomandroso, « Madagascar de 1880 à 1939, initiatives et réactions africaines à la conquête et à la domination coloniale », in A. du Boahen (dir), *L'Afrique sous domination coloniale 1880-1935*, Paris, Présence Africaine / Edicef / Unesco, édition abrégée, 1989, p. 192.

⁵⁴ Dépêche du ministère des colonies du 11 février 1896 adressée « aux puissances étrangères » : « À la suite de difficultés survenues à Madagascar dans l'exercice de son protectorat, le gouvernement de la République a été obligé d'intervenir militairement pour faire respecter ses droits et assurer des garanties pour l'avenir. Il a été ainsi amené à faire occuper l'île par ses troupes et à en prendre possession définitive », cité par Pierre Boiteau, *Contribution à l'histoire de la nation malgache*, Paris, Éditions Sociales, 1958, p. 201.

considèrent Madagascar comme un champ d'influence « naturel » de la France et militent pour une annexion avec gestion coloniale directe⁵⁵. Certains voient en Madagascar une possible colonie de peuplement qui constituerait une « France australe »⁵⁶. En août 1896, l'annexion est officialisée au parlement français, Madagascar et les îles qui en dépendent étant considérées comme colonie française. Les parlementaires catholiques ainsi que les socialistes font passer à l'assemblée l'abolition immédiate de l'esclavage⁵⁷, abolition promulguée par le résident général Laroche le 26 septembre 1896, deux jours avant d'être remplacé à son poste par Galliéni.

Pour établir un contrôle réel de l'île et mettre en place une administration directe, conséquence de l'échec du protectorat, le Gouvernement français envoie le général Joseph Galliéni de retour du Tonkin et qui a auparavant participé comme colonel à la campagne du Soudan. Il embarque à Marseille avec les pleins pouvoirs civils et militaires, doté du statut de Gouverneur Général. La répression des mouvements insurrectionnels menée par le Gouverneur Général Galliéni, contribue à définir le modèle de colonisation qui suivra⁵⁸. Il proclame l'état de siège, fait fusiller plusieurs membres de l'oligarchie merina⁵⁹ et abolit la royauté, exilant la Reine Ranavalona III à la Réunion puis en Algérie. Galliéni, épaulé entre autres par le colonel Lyautey, met en place un système d'occupation méthodique dit « en tache d'huile » déjà pratiqué au Soudan⁶⁰. Ce système consiste à installer la présence coloniale dans une zone précise (présence militaire et administrative) avant d'augmenter la surface de l'occupation militaire et de repousser ainsi les « insurgés ». Cette campagne militaire est dite de « pacification », terme qui relève de la propagande française et qui sert à effacer les violences des conquêtes coloniales⁶¹.

⁵⁵ Gilbert Meynier, Jacques Thobie, *Histoire de la France coloniale, tome II, l'apogée, 1871-1931*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 177.

⁵⁶ N. Neyrier, « Colonie d'exploitation et colonie de peuplement, Comparaison entre le Tonkin et Madagascar », *Revue de Madagascar*, Bulletin du comité de Madagascar, 1900, pp. 82-91.

⁵⁷ Abolition ne veut évidemment pas dire disparition. Cette question est intéressante car dans de nombreux discours, notamment dans l'enseignement à Madagascar, cette question de l'abolition de l'esclavage représente un des actes fondateurs et justificatifs de la présence française à Madagascar. Ce discours de « mission civilisatrice » ne prend en compte ni les réformes pré-coloniales de l'esclavage, ni les réalités d'application de l'arrêté de Laroche. Sur ce sujet voir Pierre Boiteau, *Contribution à l'histoire de la nation malgache et L'esclavage à Madagascar, Aspects historiques et résurgences contemporaine*, Actes du Colloque International sur l'Esclavage, Antananarivo, septembre 1996.

⁵⁸ Stephen Ellis, *L'insurrection des Menalamba. Une révolte à Madagascar (1895-1898)*, Leiden / Paris / Antananarivo, ASC / Kharthala / Ambozontany, 1997, p. 21.

⁵⁹ Voir Stephen Ellis, *Un complot colonial à Madagascar, l'affaire Rainandriamampandry*, Paris / Antananarivo, Karthala / éditions Ambozontany, 1990, 135 p.

Merina est le nom du groupe humain vivant à Tananarive et dans une partie des Hautes terres centrales, dont est issue la monarchie tentant de contrôler l'ensemble de l'île au XIX^{ème} siècle. Ce groupe est longtemps qualifié de façon simplificatrice de « Hova » par le colonisateur, ce qui correspond dans les faits à une sous-catégorie.

⁶⁰ Jacques Binoche-Guedra, *La France d'outre-mer*, Paris, Elsevier-Masson, 1992, p. 103.

⁶¹ Jean Fremiggaci, « Pacification » in Sophie Dulucq, Jean-François Klein et Benjamin Stora (dir), *Les mots de la Colonisation*, Toulouse, Presse Universitaires du Mirail, 2008, p. 87.

Joseph Galliéni décrit ses objectifs, partant du constat du « faible » nombre de militaires à sa disposition, mais également de la nécessité d'envisager la mise en place de l'État colonial. L'objectif est donc « de ne détruire qu'à la dernière extrémité [...] de ménager le pays et ses habitants », mais aussi de relancer l'économie, de mettre en place une base administrative en invitant ses officiers à « dresser une carte ethnographique » des régions sous leur autorité et en s'appuyant sur les situations locales :

« S'il y a des mœurs et des coutumes à respecter, il y a aussi des haines et des rivalités qu'il faut savoir démêler et utiliser à notre profit, en les opposant les unes aux autres, en nous appuyant sur les unes pour mieux vaincre les secondes. [...] En somme, toute action politique doit consister à discerner et mettre à profit les éléments locaux utilisables, à neutraliser et à détruire les éléments locaux non utilisables »⁶².

La recherche d'auxiliaires « autochtones » à la colonisation se fait dans le cadre de « la politique des races », terme utilisé par Galliéni pour qualifier une logique qui vise à rééquilibrer les postes de responsabilités aux profits des populations côtières, en opposition aux populations des Hautes Terres, en s'appuyant sur les hiérarchies politiques et sociales pré-existantes. Comprendre cette politique et ses répercussions est important pour cerner la façon dont la colonisation ethnicise, catégorise, la population colonisée.

Madagascar, qui dépend en métropole du Ministère des Colonies, a à sa tête, entre 1896 et 1960, un Gouverneur Général, appelé Haut Commissaire après la Seconde Guerre mondiale. Le titulaire de ce poste, qualifié couramment de « pro-consul » par ses opposants, dispose d'une grande marge d'action. Il organise, dirige et contrôle par décrets les différents Services administratifs. Il promulgue les lois et les règlements de la colonie. Il réside à Tananarive, ancienne capitale royale, chef lieu de la colonie, siège de l'Administration centrale et des Chefs de Services⁶³. Le choix de l'administration directe implique en parallèle du contrôle militaire de l'île la mise en place d'un système administratif. Si les zones et les échelles de découpages changent à plusieurs reprises durant la période 1896-1960, l'organisation de base varie peu. Durant la conquête le découpage administratif de l'île se fait en cercles militaires avec à leur tête des militaires gradés. Ces cercles sont ensuite remplacés par des provinces, avec à leur tête un administrateur colonial civil. Tous les représentants des diverses Administrations, à l'exception des magistrats, lui sont théoriquement subordonnés. Le Chef de Province a pouvoir de mutation sur tous les fonctionnaires de la colonie⁶⁴ sur lesquels il est amené à donner son avis dans le cadre des notations administratives. Les provinces sont découpées en districts avec à leur tête un Chef administrateur responsable des fonctionnaires

⁶² Journal Officiel de Madagascar, 2 mai 1898, pp. 1889-1893, reproduit par Deschamps et Chauvet, *Galliéni le Pacificateur, Ecrits coloniaux*, pp. 230-247.

⁶³ André You, *Madagascar : Histoire – Organisation – Colonisation*, Paris, Berget-Levrault, 1905, p. 199.

⁶⁴ André You, *Madagascar : Histoire – Organisation – Colonisation*, Paris, Berget-Levrault, 1905, pp. 226-227.

dépendants de l'Administration générale (agents techniques, état civil...). Un maillage plus serré que les districts est sous la responsabilité de gouverneurs indigènes. Le nombre de subdivisions dépend alors des zones géographiques ou de la densité de population⁶⁵. L'échelle administrative la plus petite, sur les Hautes Terres centrales, est le *fokonolona*, assemblée de village qui mandate un représentant chargé des requêtes à l'autorité supérieure, mais qui est surtout responsable de la collecte de l'impôt. Le *fokonolona*, présenté comme « traditionnel » permet à l'État colonial d'imposer aux communautés paysannes le principe de responsabilité collective⁶⁶. Le pouvoir de l'Administration est d'autant plus important, que de 1901 à 1945 il s'appuie légalement sur un code de l'indigénat. Le code de l'indigénat⁶⁷, variable dans ses articles suivant les colonies, est un ensemble de textes permettant à l'Administration de sanctionner les populations catégorisées comme « sujets français » soumises à une réglementation spéciale qui ne concerne pas les citoyens de la République. Il y a alors confusion entre exécutif et judiciaire, ce qui permet aux administrateurs d'infliger jusqu'à 15 jours de prison, mais aussi des internements administratifs et plus généralement de fortes amendes pour sanctionner des agissements considérés comme des manquements à l'ordre colonial⁶⁸ ; système qui à Madagascar permet avant tout de faire rentrer les impôts⁶⁹. Si pour Claude Liauzu, ce code constitue une violation des principes fondamentaux de la séparation des pouvoirs en contradiction avec le droit métropolitain, les peines pouvant en outre être collectives⁷⁰, l'historiographie récente replace de façon intéressante le débat sur ce que cela nous dit de la métropole plutôt que sur « l'anormalité » de cette exception⁷¹.

Jusqu'en 1945, les « Malgaches » n'ont aucun droit politique⁷² même si des conseils de notables existent. L'Union française introduit la notion de « citoyen à statut » qui concerne les colonisés et fait le distinguo avec les « citoyens à part entière ». Chaque catégorie de citoyen

⁶⁵ Paul Miramil, *Une Carrière Coloniale*, Limoges, Librairie du XX^{ème} siècle, 1910, p. 179.

⁶⁶ Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896-1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 61.

⁶⁷ Voir sur le sujet : Jean Fremigacci, « L'administration coloniale : les aspects oppressifs », in *Omalasy Anio*, N° 7-8, 1978, pp. 209-237.

⁶⁸ Le régime de l'indigénat évolue en fonction des besoins de l'État colonial. En 1937 le nombre d'infractions spéciales concernant exclusivement les sujets est ramené à 5 : non paiement ou retard dans le paiement de l'impôt de capitation, refus du travail obligatoire, habitation isolée, refus de se présenter à une convocation régulière, quête sans autorisation. Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896-1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 56.

⁶⁹ Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896-1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 33.

⁷⁰ Claude Liauzu, *Dictionnaire de la colonisation française*, Paris, Larousse, 2007, pp. 367-368.

⁷¹ Isabelle Merle, « De la « légalisation » de la violence en contexte colonial, Le régime de l'indigénat en question », *Politix* N°66, L'État Colonial, 2004, pp. 137-162. Pour Isabelle Merle, on ne peut considérer le régime de l'indigénat indépendamment des normes juridiques en vigueur dans la métropole et du contexte de construction de l'État français et de la nation, les apports historiographiques récents sur cette question permettent d'envisager la colonie dans une continuité, comme un cas-limite mettant à l'épreuve les principes politiques et juridiques fondamentaux de la nation.

⁷² Gilbert Meynier, Jacques Thobie, *Histoire de la France coloniale, tome II, l'apogée*, Paris, Armand Colin, 1991, p. 213.

vote pour un collège distinct qui a le même nombre de députés, ce qui sur-représente fortement les colonisateurs⁷³.

À partir de la loi de 1900 sur l'autofinancement des colonies, l'Administration doit trouver localement les ressources qui financent sa politique. Ce n'est envisageable que par l'instauration de taxes, notamment sur le bétail, le contrôle douanier et évidemment le recours à l'impôt direct. Cette fiscalité sert également de moyen de pression sur les populations locales en partant d'un calcul simple : l'obligation de disposer de ressources financières doit pousser à accepter un travail salarié ou à pratiquer le commerce marchand. La Colonie a aussi recours à de grands emprunts contractés en métropole pour financer ses projets d'infrastructures, notamment les lignes de chemins de fer.

Dans l'Administration qui se met en place à Tananarive, les Services devant faciliter l'activité économique et commerciale et le financement de la colonie sont une priorité : Services des mines, des douanes, du trésor, de l'agriculture, des eaux et forêts... À côté, deux Services « d'œuvres sociales » sont créés : l'assistance médicale indigène (AMI) et le Service de l'enseignement.

Le Service de l'enseignement a une quadruple compétence : développement des structures propres à l'enseignement, élaboration des programmes et organisation des concours, gestion administrative du personnel dépendant du Service et inspection de l'ensemble des établissements scolaires de l'île. À sa tête se trouve un directeur proposé par le Ministre des Colonies et nommé par le Gouvernement général. C'est dans les bureaux du Service que sont préparées les réformes de l'enseignement, c'est ce Service qui fixe les impératifs d'enseignement, en lien avec le Gouvernement général qui produit les décrets de mise en forme. Il est responsable, en lien avec le Service des travaux publics, de la gestion des bâtiments d'enseignement. Dans ses prises de décisions, le Chef de Service est entouré d'un conseil de l'enseignement⁷⁴ consultatif, qui regroupe un certain nombre de responsables et doit permettre de discuter de l'enseignement en fonction des besoins et de la situation de la colonie.

⁷³ En effet, malgré l'idée répandue au XIX^{ème} siècle et au moment de la prise de possession française de l'île de Madagascar une colonie de peuplement, la population non malgache de l'île ne dépasse pas, au plus fort de sa présence, les 1,5% de la population totale. Voir le chapitre 8.

⁷⁴ Créé en 1907, remanié en 1918, son président est le directeur de l'enseignement, il est composé du directeur des travaux publics, du directeur de l'artillerie, de l'inspecteur général des Services agricole et forestier, d'un administrateur des colonies, d'un magistrat, du directeur de l'école de médecine, du proviseur du lycée de garçons, de la directrice du lycée de filles, d'un inspecteur primaire, d'un professeur du secondaire, d'un instituteur ou une institutrice, de deux membres de la chambre consultative et de deux « pères de familles ».

L'enseignement officiel à Madagascar

Pour comprendre et comparer ce qui se met en place à Madagascar, il faut revenir sur les principes fondamentaux de l'enseignement métropolitain au moment de l'élaboration de ce Service de l'enseignement.

La mise en place dans les années 1880 par les républicains d'un service public de l'enseignement primaire avec les lois fondamentales (gratuité totale en 1881, obligation de scolarisation entre 7 et 13 ans et laïcité des locaux en 1882, laïcité du personnel en 1886)⁷⁵ a bouleversé les relations de l'enseignement avec la société française⁷⁶. L'école primaire publique est alors un outil dans la construction de l'unité nationale et dans la formation de « citoyens républicains », par l'intériorisation de valeurs, la normalisation des comportements et l'inculcation de traits culturels communs.⁷⁷ Ses hérauts sont les « hussards noirs » popularisés par Charles Péguy⁷⁸ qui occupent un rôle important et souvent mythifié dans l'imaginaire collectif français. Ces « missionnaires laïcs »⁷⁹, dont on oublie souvent qu'une par importante et rapidement majoritaire est constitué par les femmes, sont formés à la pédagogie mais aussi « à la République » dans les écoles normales départementales, non mixtes. Le personnel primaire devient fonctionnaire d'État en 1889. Si l'école primaire est vue comme l'école « du peuple », l'enseignement secondaire qui comprend des classes élémentaires jusqu'en 1945, profondément malthusien⁸⁰, permet de former les élites : il donne notamment accès aux carrières prestigieuses du droit mais aussi à celles de professeur, et n'est accessible qu'à une partie de la bourgeoisie qui peut l'assumer financièrement et culturellement.

Cette dichotomie dans l'enseignement métropolitain se retrouve de façon adaptée dans la colonie. À un facteur social s'ajoute un découpage colonial qui se traduit à Madagascar pendant plus de cinquante ans par un enseignement spécifique pour les populations colonisées. La politique coloniale en matière d'enseignement à Madagascar est liée aux impératifs du colonialisme et de la domination française. Durant un court premier temps, l'Administration va s'appuyer sur l'enseignement existant, quasiment exclusivement congréganiste. Dans un second temps, les besoins de la colonisation et la concurrence avec le

⁷⁵ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 192-193.

⁷⁶ Béatrice Compagnon, Anne Thévenin, *L'école et la société française*, Paris, Complexes, 1995, p. 11.

⁷⁷ Claude Carpentier, Nadir Marouf, (dir.), *Langue, école, identité*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 33.

⁷⁸ Charles Péguy, « L'Argent », *Cahier de la Quinzaine*, N° 6 de la 14^e série, 16 février 1913.

⁷⁹ Béatrice Compagnon, Anne Thévenin, *L'école et la société française*, Paris, Complexes, 1995, p. 44.

⁸⁰ Pierre Albertini, *L'école en France du XIX^e siècle à nos jours*, Paris, Hachette, 2006, p. 88.

privé sur fond de laïcisation vont pousser au développement de l'enseignement officiel⁸¹. Les principaux objectifs sont d'imposer et de développer l'enseignement du français et de professionnaliser l'enseignement, avec, en parallèle, la formation d'auxiliaires administratifs. Il s'agit de disposer d'intermédiaires indispensables au système productif et à l'Administration, qui auront intériorisé les valeurs du colonisateur tout en étant soumis au pouvoir colonial⁸². Pour autant, les conséquences sociales, politiques, culturelles ou économiques de l'enseignement en situation coloniale sont bien plus importantes que ce que peuvent penser ou souhaiter ses organisateurs. De même, les gouvernements coloniaux tiennent compte des tensions, des rapports de forces et font évoluer l'enseignement entre les deux guerres dans une logique de contrôle accru sur fond de mobilisation égalitariste dans la population « malgache ». Ces revendications seront en partie entendues à un moment où, risquant de perdre pied, le pouvoir colonial s'engage après 1947 dans une politique d'assimilation forte, mettant en place un système d'enseignement qui survivra à l'indépendance.

Situation pré-coloniale et réflexions sur les modalités d'administration

L'enseignement à Madagascar ne commence pas avec la prise de contrôle française en 1895-1896. Les missionnaires anglais ont développé à partir de 1820 un enseignement religieux mais aussi « européen » pour une petite fraction de l'aristocratie merina. Après l'intermède du règne de Ranavalona I (1826-1861) où les missionnaires sont écartés par le pouvoir royal, les congrégations reviennent et développent un enseignement scolaire dans un contexte de compétition religieuse entre protestants et catholiques. Les enjeux inter-religieux se traduisent pour la plupart en termes de nationalités : les protestants sont assimilés aux anglais, les catholiques aux français. La période 1861-1895 est qualifiée « d'explosion scolaire » dans la capitale et les campagnes alentours. Cet enseignement chrétien a eu, pour Anne Marie Goguel, plusieurs conséquences : lien entre christianisation et occidentalisation, accentuation et transformation des différences sociales et géographiques, hégémonie du dialecte merina sur les autres par la diffusion de la Bible, apparition d'une classe de lettrés⁸³. La concurrence entre missions religieuses qui s'exprime notamment à travers l'enseignement, fait partie, pour une fraction catholique française, des enjeux de la prise de contrôle de Madagascar : la situation est jugée plus favorable aux protestants qui ont une meilleure implantation et ont

⁸¹ À Madagascar, l'enseignement public est appelé "officiel" pour marquer auprès des populations son lien avec le pouvoir colonial.

⁸² Philippe Hugon, « Aperçus historiques de l'enseignement à Madagascar », in *Annuaire des pays de l'océan Indien vol. II*, 1975, p. 84.

⁸³ Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache. Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006, p. 28-31.

gagné la conversion de la reine Ranavalona II en 1869. Contrôler l'île faciliterait l'action catholique.

Le Comité de Madagascar⁸⁴, intégré dans le « parti colonial », regroupe des notables, des géographes, des commerçants. Ses positions, ses débats, visant à accompagner la colonisation de l'île, nous éclairent sur la façon dont va être menée la politique scolaire dans les premières années de la colonie. Favorable dans un premier temps à la mise sous protectorat, le comité se résigne à la mise en place d'un système d'administration directe, qu'il trouve justifié pour défendre les intérêts économiques français. Émile Félix (E-F) Gautier, un de ses trois vice-présidents à sa fondation, sera de 1896 à 1900 le premier Chef du Service de l'enseignement à Madagascar. En 1895, dans le numéro de lancement de la Revue de Madagascar, le bulletin du comité, E-F Gautier signe un article intitulé « Madagascar et son avenir ». Le propos central est de décrire les tentatives d'implantation des missionnaires dans la périphérie de l'île. S'ensuit une réflexion sur la situation générale, la question de la civilisation et de l'enseignement assez éclairante quand on sait le poste qu'il occupera un an plus tard :

« Dans quelques mois nous serons les maîtres de Madagascar, et nous avons évidemment l'intention de nous servir des indigènes, nous en aurons besoin ; il faut donc que nous tâchions de voir s'ils sont aptes à nous servir, et s'ils y sont tous également aptes, si déjà ils n'y ont pas été préparés par les missionnaires, ce qui a été fait et ce qui reste à faire.[...]

Chez les Hovas [...] la prédication et surtout l'enseignement des missionnaires trouvent un terrain particulièrement favorable. De plus le gouvernement, reine ou premier ministre, a pris en main la cause de la civilisation. Il a imposé le christianisme. Une loi défend les pratiques du vieux fétichisme et impose à tout sujet de la reine de se rattacher à l'une quelconque des confessions religieuses. Les missionnaires ont donc eu la main libre, mieux que cela ils ont été appuyés. Ils ont couvert le pays d'écoles où les élèves ont afflué. Depuis trente ans environ l'instruction, les idées européennes, ont fait des progrès énormes. [...]

Enfin, des efforts considérables ont été faits, toute une organisation a été créée, et le résultat acquis est considérable.

La sympathie, l'avidité avec laquelle les Hovas accueillent nos idées européennes est étonnante. Elle se traduit dans les plus petits détails. L'indigène abandonne de plus en plus son costume national qui lui va bien, pour adopter notre costume, sous lequel il est grotesque. [...]

Mais il y a là une œuvre qu'il est de notre devoir de sauvegarder et de continuer. Il est inadmissible que tout cela s'effondre dans la tourmente qui va s'abattre sur Madagascar.

Je sais l'objection qu'on peut faire.

Par qui l'œuvre de civilisation a-t-elle été faite chez les Hovas ?

En grande partie par les ennemis de la France.

La statistique est navrante.

⁸⁴ « La conquête de Madagascar, en ajoutant de nouveaux territoires à notre domaine national et en ouvrant de nouveaux débouchés à notre commerce, impose du même coup à la France des charges et des responsabilités nouvelles. Le Comité de Madagascar se propose de favoriser tous les efforts qui tendront à alléger ces charges et à supporter ces responsabilités. [...]

Aussi le comité estime-t-il qu'au lendemain de la conquête, il faudra nettement mettre l'île de Madagascar face à face avec les responsabilités financières qui, seules, peuvent prévenir les fautes du présent et faciliter la tâche des colons de l'avenir. Il pose en principe que l'île devra vivre de ses seules ressources et suffire à tous les besoins de son administration. [...]

Sur ces idées générales, qui lui paraissent répondre aux besoins nouveaux de la colonisation, le Comité fait appel à tous les hommes de bonne volonté, qui désirent que les sacrifices de la France ne soient pas infructueux, mais que les colonies apportent réellement à la métropole un supplément de force politique et économique. » Déclaration, *Bulletin du Comité de Madagascar*, n° 1, 1^{re} année, mars 1895 p. 2-3.

Sur les 8.000 maîtres d'école indigènes, nos missionnaires français n'en ont que 640, moins de un huitième. Sur les 100.000 élèves, 17.000 seulement, moins de un quart, appartiennent à nos écoles.[...]

Qu'il soit établi demain que les écoles françaises ouvrent seules la voie aux fonctions publiques, autrement dit que le pays nous appartienne, et nos écoles regorgeront de monde.

Si nous le voulons les missionnaires anglais auront travaillé pour nous.

Je me résume.

Les Sakalaves se sont montrés réfractaires à toute civilisation. Chez les Hovas, il existe un corps constitué d'écoles, un enseignement primaire organisé qui fournit déjà nos négociants de commis aux écritures, et qui pourra devenir pour nous une pépinière d'administrateurs.

Nous faisons la guerre au gouvernement Hova – un gouvernement incapable et détesté.

C'est lui qui est notre ennemi.

Il serait souhaitable que nous ne le confondions pas avec le peuple hova, destiné, si nous savons le vouloir, à devenir notre auxiliaire. »⁸⁵

Ce qui est intéressant ici, c'est cette vision du travail et de l'enracinement des missions dans le centre de l'île ainsi que la mise en exergue implicite du couple « anglais/ennemis » et de la nécessité d'avoir des auxiliaires utiles à la colonisation. Ce programme va chercher à se réaliser.

Tâtonnements dans la mise en place (1896-1905)

Entre 1896 et 1905, deux hommes dirigent le Service de l'enseignement : E-F Gauthier (1896-1900) et Pierre Deschamps (1900-1906). Les bases de ce que sera l'enseignement à Madagascar vont être posées dans cette période par étapes et par ajustements successifs. Quatre axes sont développés dans un premier temps pour l'enseignement à destination des populations colonisées : l'appui sur l'enseignement privé, quasi exclusivement celui des missions religieuses, l'utilisation de la langue française, la vocation professionnelle de l'enseignement et la mise en place de formations supérieures devant fournir les auxiliaires jugés nécessaires à la colonisation. Un dernier aspect fait consensus chez le colonisateur : l'utilisation de l'école comme instrument de contrôle de la population.

Le choix d'un enseignement développé dans le cadre privé, et l'intention de s'appuyer sur le réseau existant des missions peuvent être liés à deux facteurs. D'une part, une priorité qui consiste à instaurer l'ordre français à Madagascar face aux mouvements armés. D'autre part le fait que cet enseignement privé, même subventionné par le Gouvernement, permet de disposer d'un réseau déjà bien implanté sur les Hautes Terres à un coût infime, ce qui correspond par exemple aux vues de l'influent Comité de Madagascar⁸⁶. Cet aspect utilitariste peut être

⁸⁵ E-F Gautier, « Madagascar et son avenir », *Bulletin du comité de Madagascar*, n° 1, 1^{re} année, pp. 20-33.

⁸⁶ Mais pas seulement. Ainsi, Lyautey, présent comme colonel dans le sud de Madagascar, partage cette idée dans son ouvrage de 1903, *Dans le Sud de Madagascar, pénétration militaire, situation politique et économique* : « Dans les régions, qui sont les plus nombreuses et les plus peuplées, où sont établies les missions, l'enseignement primaire officiel devient une superfétation inutile et onéreuse. Nous devons être trop heureux d'avoir là un personnel tout formé, acclimaté au pays, en connaissant parfaitement la langue et les mœurs, offrant toute garantie au point de vue de l'honorabilité et du dévouement. Il est évident qu'il faut alors le subventionner largement, [...] mais si larges que soient ces subventions, elles ne représentent jamais qu'une part

renforcé par une vision favorable des religieux perçus comme occidentaux, civilisateurs et *in fine* utiles dans la situation présente. Mais cette question est étroitement liée à celle des nationalités des missionnaires. Lorsque Galliéni arrive, une de ses premières mesures est la francisation de l'enseignement (circulaire du 5 octobre 1896) :

« Le développement de l'instruction et la création d'un service d'enseignement public devaient aussi être un moyen d'action très puissant sur les populations indigènes.

Dès mon arrivée, je traçais la ligne de conduite à suivre à cet égard à tous ceux qui détenaient une part quelconque d'autorité. La langue française – disais- je dans une de mes premières circulaires – doit devenir la base de l'enseignement dans toutes les écoles de l'île. Les programmes seront remaniés et établis d'une manière simple en revêtant surtout un caractère professionnel, de façon que les écoles fournissent aussitôt que possible des auxiliaires aux entreprises agricoles et industrielles de nos colons.

Je spécifiai aussi les avantages qui seraient réservés aux indigènes possédant notre langue : " Dorénavant, nul Malgache ne sera pourvu d'un emploi public s'il ne parle et écrit le français ; en toute circonstance, celui qui connaîtra notre langue aura la préférence sur les autres indigènes. " »⁸⁷

Cette francisation a comme conséquence directe en 1897, pour la London Missionary Society (LMS), principale mission protestante anglaise dans l'île, le transfert de ses directions d'établissements à des membres de la Mission Protestante de France (MPF). L'objectif est d'éviter de voir la majorité des fidèles se diriger vers les missions et les écoles catholiques, quasiment exclusivement françaises, qui ont pour avantage d'être considérées comme partie intégrante du nouveau pouvoir en place, idée non démentie auprès des populations concernées. En 1897 le Service de l'enseignement passe une convention avec les Frères des Écoles Chrétiennes et les Sœurs de Saint Joseph de Cluny : le Gouvernement finance les missions qui en retour développent l'enseignement dans les cadres fixés par l'Administration. En 1898 le même type d'accord est passé avec les Lazaristes et les écoles protestantes françaises⁸⁸.

La finalité de l'enseignement est claire dans l'esprit de ses concepteurs : celui-ci doit être professionnel. Il s'agit de mettre en place une formation qui doit servir dans le cadre de l'exploitation économique de l'île et qui doit être utile aux colons. Pourtant, l'Administration pour se développer a besoin d'un personnel formé spécifiquement pour la situation coloniale malgache, au risque de voir se développer un fonctionnariat, qui renforcerait la bureaucratie, produirait « des déclassés » et ne servirait pas les intérêts économiques des colonisateurs, crainte énoncée par une partie du colonat.

L'ensemble de ces éléments explique la mise en forme d'un système en entonnoir à trois degrés qui est institué en 1899. L'enseignement indigène officiel de premier degré correspond

minime de ce que coûterait un personnel civil similaire d'instituteurs officiels européens, en soldes, indemnités de transports et constructions,...

⁸⁷ Joseph Galliéni, *Neuf ans à Madagascar, Le Tour du Monde*, Tome XII, nouvelle série, N° 15, avril 1906, p. 194.

⁸⁸ Francis Koerner, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar 1820-1995*, Paris, l'Harmattan, 1999, pp. 120-121.

à un enseignement primaire et doit permettre de donner des bases de français⁸⁹, « d'hygiène coloniale », de « respect de la France » ainsi que des bases en travaux manuels et en agriculture pour les garçons, en couture pour les filles. Les meilleurs éléments ont accès pour les garçons aux écoles régionales, et pour les filles aux écoles ménagères, considérées comme un enseignement de second degré et qui, dans les faits, reprennent de façon concentrique les notions du premier degré. Un troisième degré donne accès à l'école professionnelle supérieure, à l'école d'agriculture ou à l'école Le Myre de Vilers (LMV), créée en janvier 1897, qui forme les instituteurs, les interprètes, les agents de l'Administration, et prépare également à l'école de médecine.

Pendant les premières années de la colonisation, l'action scolaire est concentrée sur les Hautes Terres centrales, où la population est la plus nombreuse, qui sont militairement sous contrôle et où les missions sont très présentes. Cette concentration ne facilite pas la « politique des races »⁹⁰ envisagée par Galliéni. L'extension dans des zones où les missionnaires sont peu implantés va favoriser l'émergence de l'enseignement officiel laïc, dépendant directement du Service de l'enseignement, avec, dans un premier temps, des militaires comme instituteurs de fortune, en attendant la formation d'instituteurs « malgaches » et l'arrivée d'un personnel « européen ». Cet enseignement est gratuit, les maîtres « malgaches » sont exemptés d'impôts et de service militaire. Si Joseph Galliéni et E-F Gauthier développent cet enseignement, qui reste faible face à celui des missions, c'est, selon Francis Koerner, parce que le Gouverneur Général souhaite « une école officielle à forte armature capable de donner l'impulsion à l'enseignement privé »⁹¹. C'est aussi pour se donner les moyens d'un recrutement propre, d'un outil dépendant directement du Gouvernement général, ne passant pas par le filtre ou l'intermédiaire des missions. C'est également le moyen de fidéliser une population, et notamment la partie de l'élite locale s'accommodant de la domination française⁹² et cherchant à maintenir son statut en collaborant avec le nouveau pouvoir.

Au moment de quitter son poste, E-F Gauthier, en congé à Paris, participe fin 1899 à une conférence de l'Alliance française sur Madagascar donnée à la Sorbonne. La fin de son intervention, retraçant sa vision de l'action menée à Madagascar depuis 1896, est symptomatique de l'image renvoyée vers la métropole :

⁸⁹ Sur cette question, voir Faranirina V. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) », in *Omalysy Anio*, n° 3-4, Antananarivo, 1976, pp. 105-165.

⁹⁰ Voir Faranirina V. Esoavelomandroso, « Politique des races et enseignement colonial à Madagascar (jusqu'en 1940) », *Omalysy Anio*, n° 5-6, 1977, pp. 245-256.

⁹¹ Francis Koerner, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar 1820-1995*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 125.

⁹² Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache, Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006, p. 31.

« L'enseignement, comme les autres services publics à Madagascar, a reçu du général Galliéni une vive impulsion. C'est un vieil édifice que nous avons trouvé là-bas à notre arrivée, et que nous avons utilisé sans le démolir : on l'a agrandi, on en a changé l'aménagement intérieur ; et, tout compte fait, la plus importante des transformations qu'il ait subies, mais elle est capitale, c'est qu'il a changé de maître »⁹³.

L'enseignement est perçu et utilisé dans une logique de développement et de renforcement de la légitimité de la présence coloniale. Dans ce premier temps, celui de la prise de contrôle total de l'île, ce qu'il faut c'est légitimer la présence française. Dans son intervention E-F Gauthier rapporte des propos qu'aurait tenus Galliéni :

« Chaque fois que le général arrivait dans un village, les enfants de l'école étaient là, aux premiers rangs, conduits par leur maître, portant des drapeaux français et chantant la *Marseillaise*. « Je doute, dit le général Galliéni, que ces nouveaux petits Français fassent jamais des insurgés. »⁹⁴

Le développement quantitatif de l'enseignement public correspond à un moment bien précis lié aux débats métropolitains en matière de laïcité et à un changement de directeur du Service de l'enseignement.

L'arrêté du 25 janvier 1904 annonçant pour le premier janvier 1905 la fin de toute subvention à l'enseignement privé va marquer le début d'une période de grande tension et de va-et-vient sur la question de l'enseignement entre la métropole et la colonie. Pourquoi une transition si abrupte alors que les engagements contractés en 1897 avec les missions portaient sur 20 ans ? Il faut certainement regarder, comme Monique Ratriamoarivony Rakotoanosy, du côté de la métropole : suite à l'Affaire Dreyfus, les gouvernements de défense républicaine et surtout ceux du bloc des gauches, haussent le ton et mènent une politique anti-cléricale importante. Les recommandations se font plus pressantes de la part du Gouvernement pour une laïcisation de l'enseignement à Madagascar et l'arrêt des subventions aux missions⁹⁵. Ainsi, Joseph Galliéni et Pierre Deschamps, son nouveau directeur de l'enseignement, donnent dès le tournant du siècle quelques signes d'évolution en direction du camp laïc. Pierre Deschamps, inspecteur dans l'enseignement à Madagascar à partir de 1898 remplace Gautier en 1900. Il va organiser le Service pour le rendre efficace en dehors de l'Imerina⁹⁶ en créant des circonscriptions scolaires et en définissant des programmes d'enseignement plus précis (circulaire et arrêté du 25 mars 1901). Franc-maçon, il est l'initiateur de la Mission laïque française qui va jouer un rôle majeur dans la sphère de l'enseignement dans les colonies françaises et dans le bassin méditerranéen avant la Première Guerre mondiale. L'une des priorités de la MLF est la formation d'instituteurs et d'institutrices français préparés en

⁹³ E-F Gauthier, « L'œuvre scolaire à Madagascar », *Revue de Madagascar*, janvier 1900, p. 42.

⁹⁴ E-F Gauthier, *L'œuvre scolaire à Madagascar*, *Revue de Madagascar*, janvier 1900, p. 28.

⁹⁵ Monique Ratriamoarivony Rakotoanosy, *Historique et nature de l'enseignement à Madagascar de 1896 à 1960*, Thèse sous la direction de Lydie Gore, Université Paris IV Sorbonne, 1986, pp. 91-92.

⁹⁶ Historiquement, région des Hautes terres centrales où se trouvent les Merinas.

France aux « réalités coloniales »⁹⁷. Pour ce faire elle se dote d'une école baptisée Jules Ferry, qui va envoyer des enseignants dans tout l'Empire et notamment à Madagascar. Les références politiques de cette « mission », le profil des enseignants qu'elle recrute et son nom même, la positionnent dans une logique de confrontation avec l'enseignement religieux. Pourtant, le départ de Galliéni de Madagascar et son remplacement par Victor Augagneur qui va mener une politique ouvertement anti-cléricale, révèle notamment les divergences entrevues à l'époque sur ce que doit être la place des missions dans l'enseignement à la colonie.

L'anticléricisme comme article d'exportation ?

En 1905, Victor Augagneur, ancien maire socialiste modéré de Lyon, est nommé Gouverneur Général de Madagascar. Il nomme à la direction du Service de l'enseignement Charles Renel qui reste en poste jusqu'à sa mort en 1925 ; celui-ci doit sa nomination à une proximité certaine avec Augagneur mais aussi à une campagne contre la présence de Pierre Deschamps menée par des membres de la France Australe (FA), loge du Grand Orient de France (GODF) à Tananarive. On reproche à Pierre Deschamps un manque d'entrain dans la politique de laïcisation, voire même une collusion avec les religieux⁹⁸ ainsi qu'une gestion clanique du Service de l'enseignement⁹⁹. Augagneur mène une politique de laïcisation qui touche fortement à l'enseignement et va plus loin que le simple arrêt des subventions. Les arrêtés du 12 mars et du 4 septembre 1906 interdisent les concours des écoles administratives, professionnelles et normales aux élèves qui n'ont pas passé les deux années précédentes dans l'enseignement officiel. L'optique est clairement affichée : éliminer l'influence des missions, jugée prédominante, sur les fonctionnaires « malgaches ». Le décret du 23 novembre 1906 fixe de nouvelles règles : il n'est permis aux instituteurs d'ouvrir des écoles que « *s'ils possèdent les certificats de capacité nécessaires* »¹⁰⁰, il interdit les écoles privées « *dans un temple ou un édifice consacré au culte* » et limite la création d'écoles privées, en imposant leur mise en conformité sous deux mois. Ces mesures, qui provoquent la fermeture d'un grand nombre d'école privées, entraînent de fortes protestations des différentes missions qui critiquent en outre le fait que l'enseignement officiel ne peut compenser ces fermetures et

⁹⁷ Concernant cette école, son programme, ses modalités de fonctionnement, les enseignants qui y passent, voir : Simon Duteil, *Les enseignants formés à l'École Jules Ferry de la Mission laïque française (1902-1914)*, DEA sous la direction de John Barzman, Université du Havre, 2003.

⁹⁸ Pour la loge France Australe, il a « *constamment pris des mesures, favorables en tous points, aux Jésuites et aux congrégations* ». Archives du Grand Orient de France, carton 1883, Lettre du 31 juillet 1906.

⁹⁹ CAOM MAD/GGM/5(2)D3, Rapport du Service de l'enseignement pour 1906, non signé mais attribuable à Devaux alors directeur par intérim.

¹⁰⁰ Brevet élémentaire pour les écoles primaires, brevet supérieur pour les écoles primaires supérieures et baccalauréat pour les établissements secondaires.

absorber la population scolaire¹⁰¹. Le conflit qui s'ouvre a rapidement des retentissements en métropole qui débordent le cadre religieux, notamment avec l'intervention de Francis de Pressensé, président de la Ligue des Droits de l'Homme (LDH) auprès du Ministre des Colonies pour dénoncer l'aspect « anti-protestant » des réformes en cours. De 1906 à 1909 le conflit va conduire à la production de différents rapports d'analyse sur la situation par les partis opposés, mais aussi à l'expression publique en France du soutien à Augagneur¹⁰² aussi bien que sa condamnation par le congrès de Lyon de la LDH en 1908¹⁰³. Cette situation a également des conséquences locales, Charles Renel et Victor Augagneur stoppent toute collaboration avec la MLF qui en retour ferme sa section de formation pour Madagascar à l'EJF. À Tananarive, la FA soutient Augagneur membre du GODF, tout comme la section de la LDH dont sont membres de nombreux francs-maçons. Le conflit s'estompe progressivement, Augagneur quittant définitivement l'île en 1910. Son successeur, Albert Piquié, met en place une séparation officielle des églises et de l'État à Madagascar par son décret du 11 mars 1913¹⁰⁴, qui reste en vigueur jusqu'au Gouvernement de Vichy à Madagascar. Dans ce conflit, trois camps se distinguent. Celui des missions qui veulent revenir à l'avant 1904 et à un financement direct de leur enseignement par la colonie. Celui de Victor Augagneur et du GODF qui souhaitent une laïcisation forte et un affaiblissement des églises dans l'île. Et enfin, celui de la LDH métropolitaine et de la MLF, qui occupent une position intermédiaire : développer l'enseignement officiel sans attaquer frontalement les missions. C'est ce dernier camp qui l'emporte : le nouveau Gouverneur Général, Albert Piquié, lui est très lié. Il est membre en 1906 du comité d'initiative du congrès de l'enseignement colonial de Marseille organisé par la MLF¹⁰⁵ et est, en 1912, membre du conseil d'administration de l'association¹⁰⁶. De fait, il est critiqué par la FA qui lui reproche une trop grande tolérance face aux missions¹⁰⁷.

¹⁰¹ Francis Koerner, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar*, Paris, L'Harmattan, 1999, p.167.

¹⁰² BDIC, Fond LDH, F delta rés. 798/180. Banquet à Lyon du 24 novembre 1907.

¹⁰³ Le congrès adopte par 27 000 voix contre 12 000 la mention suivante : « Le Congrès de la Ligue des Droits de l'Homme conformément à l'article 10 de la Déclaration des droits, considérant que l'un des premiers devoirs des peuples conquérants est de développer la civilisation chez les peuples en tutelle, invite le gouvernement de la République française à faire respecter à Madagascar la liberté de conscience des indigènes et à y développer, au lieu de le restreindre, l'enseignement public et privé. »

¹⁰⁴ Sur les détails et les acteurs de ce conflit voir Simon Duteil, « Laïcisation dans les colonies françaises, le cas de Madagascar (1904-1913) », in Patrick Weil (dir.), *Politique de la laïcité au XX^e siècle*, Paris, Presse Universitaire de France, 2007, pp. 265-284.

¹⁰⁵ MLF, Revue de l'enseignement colonial, 3^{ème} année, n° 5, 1906, p. 3.

¹⁰⁶ MLF, Almanach de la MLF pour 1912, p. 2.

¹⁰⁷ La FA estime en 1913 que Piquié en acceptant « de discuter avec les représentants des missions [...] certaines questions scolaires » initie « une période, sinon de cléricisme officiel, au moins de faiblesse vis-à-vis des associations confessionnelles, dont la conséquence devrait être l'abandon des résultats si chèrement acquis par la fermeté républicaine du prédécesseur. » Archives du Grand Orient de France, carton 1884. Lettre de la France Australe au GODF 5 mai 1913.

Cette période, mouvementée, va être celle du développement massif de l'enseignement officiel face à l'enseignement privé. L'importance de la concurrence du point de vue du Service de l'enseignement se perçoit dans la lecture de chaque rapport annuel du Service, qui fait, entre autres, à chaque fois et en le soulignant, le bilan du développement de l'enseignement officiel face à l'enseignement privé. C'est aussi le moment où l'enseignement pour les « Européens » prend son essor, avec le développement du réseau des écoles primaires et la création en 1907 d'établissements secondaires pour les deux sexes. En 1909, les statistiques font état de 349 écoles privées du premier degré indigène qui scolarisent 27 200 enfants, contre 36 377 enfants scolarisés dans 462 écoles officielles. Les 15 établissements officiels du second degré indigène scolarisent 700 élèves et 614 sont répartis dans les diverses formations du troisième degré, rapidement toutes concentrées à Tananarive. Encore faut-il se méfier des statistiques officielles qui, dès Galliéni, sont sources de manipulations visant à démontrer les réussites des politiques publiques. Sous les Gouvernements Galliéni et Augagneur, les structures de fonctionnement de l'enseignement sur l'ensemble de l'île sont posées et ne vont que peu évoluer jusqu'en 1951¹⁰⁸. Les réformes essentielles concernent les programmes de l'enseignement, conséquences de la perception politique et économique avec comme questionnement central : faut-il tout apprendre et en quelle langue, en privilégiant quelle population, pour quelle finalité ?

Adaptation de l'enseignement à la situation coloniale

Si Joseph Galliéni annonce dans ses premiers discours qu'il est venu « faire des Français » la question d'une assimilation par l'école est vite repoussée, le système dual enseignement indigène / enseignement européen étant conçu comme étanche. Seuls les enfants des « Français d'origine malgache », des naturalisés¹⁰⁹, pourront prétendre jusqu'en 1946 y accéder, l'objectif étant alors l'enseignement secondaire. Quelques exceptions politiques existent cependant pour les enfants des élites colonisées non naturalisées. La majeure partie des « Malgaches » suivant l'enseignement officiel se retrouve dans un enseignement indigène qui reste minimaliste et ne peut être comparé avec l'enseignement primaire français. Le recrutement en ER ou EM, en section d'apprentissage, et plus encore l'accès au troisième degré ouvrant la voie aux carrières administratives restent limités à quelques centaines d'individus par an¹¹⁰.

¹⁰⁸ Voir en annexe le graphique de synthèse concernant l'enseignement à Madagascar entre 1899 et 1951.

¹⁰⁹ Le décret du 3 mars 1909 ouvre la possibilité d'obtenir la nationalité française, avec notamment comme critère « une solide instruction ». Donnée au compte-goutte et à la discrétion de l'administration elle sert « d'idéologie de gouvernement » et concerne moins de 1500 personnes en 1935. Solofo Randrianja, *Société et luttes...*, p. 39 et p.163.

¹¹⁰ Voir en annexe le tableau concernant la fréquentation scolaire.

La première crise et la réforme des programmes de l'enseignement sont des conséquences directes de « l'affaire de la VVS ». Fin 1915, la mise au jour par l'Administration coloniale d'une société secrète, la VVS (*vy, vato, sakelika*, fer, pierre, réseau) dont le nom a donné lieu à de multiples interprétations¹¹¹, va par ricochet provoquer une réforme de l'enseignement. Perçue comme la première manifestation du nationalisme moderne à Madagascar¹¹², la VVS a de multiples adhérents chez les jeunes Merinas en formation dans le troisième degré indigène, principalement à l'école de médecine mais aussi à LMV. La répression contre ses membres va être d'autant plus forte que la situation de guerre accentue les peurs et les mythes véhiculés dans la société coloniale. L'enseignement dispensé est montré du doigt comme inadapté et surtout dangereux. Comme le souligne Anne-Marie Goguel, en mettant en avant le rôle contradictoire et dialectique de l'enseignement colonial qui porte en lui les germes de son propre dépassement¹¹³, l'Administration voit dans l'enseignement de l'histoire de France, mais aussi dans la concentration de la jeunesse en formation à Tananarive, des menaces sérieuses face aux objectifs de contrôle et de colonisation française. Deux arrêtés pris successivement en février 1916 sont censés résoudre ce problème. Celui du 1^{er} février réserve des places pour les « locaux » dans les écoles régionales. Celui du 14 février vise à renforcer l'orientation professionnelle de l'enseignement indigène, supprime l'enseignement de l'histoire des programmes, réduit à un an la scolarité à LMV et crée en retour une année de classe supérieure dans les écoles régionales où l'enseignement ne peut être dispensé qu'en français. Dans les écoles du premier degré, l'enseignement commencera par l'utilisation du « dialecte de la région », progressivement remplacé par le français. On retrouve dans ces arrêtés la logique de « politique des races », mais également les réflexions sur la langue d'enseignement et la professionnalisation, axes centraux pour éviter de former des intellectuels « déclassés » qui se retourneraient contre le colonisateur.

À la suite de la mort de Charles Renel à Madagascar en 1925, Martin Cheffaud, agrégé d'anglais, professeur au lycée d'Aix-en-Provence et chargé de cours de langue et littérature anglaise à la Faculté des Lettres d'Aix-Marseille, le remplace en 1926. Il est directeur du Service jusqu'en 1937 et travaille sous la direction des Gouverneurs Généraux Marcel Olivier (1924-1930) et Léon Cayla (1930-39 puis 1940-41). L'arrêté du 17 janvier 1929 met en avant l'importance de « l'éducation morale », porte à nouveau les études à deux ans à LMV et fait du malgache la langue d'enseignement dans le premier degré. Cette politique est critiquée chez les colonisateurs parce qu'elle entraînerait le déclin de la langue française et donnerait

¹¹¹ Francis Koerner, *Madagascar, colonisation française et nationalisme malgache, XX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 164.

¹¹² Solofo Randrianja, *Société et luttes ...*, p. 159.

¹¹³ Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache. Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006, p. 35.

des arguments au mouvement anticolonial¹¹⁴ actif sur cette période, dont les revendications évoluent de l'assimilationnisme à l'indépendantisme. Il faut certainement y voir l'origine de la réforme de 1933, rédigée par Jules Méheust, directeur du Service par intérim, sur la demande de Léon Cayla, qui revient à la situation de 1916 et sera la base de l'enseignement jusqu'en 1951. Seule nouveauté en 1933, la mise en place d'un contingent de places réservées aux élèves des écoles régionales à LMV pour faciliter la représentation des différentes régions dans la fonction publique, toujours dans la logique de la « politique des races »¹¹⁵.

Si le Front Populaire n'a pas de conséquences directes sur l'orientation de l'enseignement à Madagascar, il en va différemment de la Seconde Guerre mondiale. De 1940 à 1942 les gouvernements vichystes de Léon Cayla puis d'Armand Annet vont prendre des mesures visant spécifiquement la jeunesse. Eric Jennings qui a étudié Madagascar sous le régime de Vichy¹¹⁶ a également travaillé sur l'enseignement¹¹⁷. Il ressort de son travail que cette période « d'importation de la révolution nationale » dans l'île est au niveau administratif et politique un moment de condamnation de l'enseignement général pour mettre en avant, une nouvelle fois, le travail manuel et technique. Ces gouvernements reprennent la critique de l'entre-deux-guerres sur l'inutilité de la formation générale, sur les risques d'agitation politique liés à ces cursus, en lien avec l'idéologie pétainiste de « retour à la terre ». L'idée de « régénération » par l'éducation physique existe également et se traduit, dans la structure de l'enseignement, par le projet de création à Fianarantsoa d'une école supérieure d'éducation physique de Madagascar, qui s'accompagne de discours sur les capacités physiques en fonction des « races ». Si cette école n'a pas le temps de voir le jour, il en va différemment de la remise en cause de la laïcité héritée du début du siècle : l'instruction religieuse est réintroduite en 1941 dans l'ensemble des programmes, y compris dans l'enseignement européen.

Bouleversements de l'après-guerre

La mise en place fin 1942, après le débarquement britannique, d'un Gouvernement gaulliste à Madagascar, marque le retour à l'enseignement d'avant Vichy sans toutefois supprimer l'enseignement religieux dans l'enseignement officiel. L'impact de la conférence de Brazzaville et la création avec la quatrième République de « citoyens français de statut local » poussent l'enseignement colonial à plus d'assimilation. C'est ainsi qu'en 1946, l'accès au

¹¹⁴ Faranirina V. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) », in *Omalý sy Anio*, N°3-4, 1976, p. 119.

¹¹⁵ Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache. Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006, p. 37.

¹¹⁶ Eric Jennings, *Vichy sous les tropiques. La Révolution nationale à Madagascar, en Guadeloupe, en Indochine, 1940-1944*, Paris, Grasset, 2004, pp. 51-113.

¹¹⁷ Eric Jennings, « Vichy à Madagascar. La "Révolution nationale", l'enseignement et la jeunesse, 1940-1942 », in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, N°46-4, pp. 729-746.

secondaire européen est ouvert, principalement sur la base d'une maîtrise du français jugée « satisfaisante » sur examen. Par ailleurs, face au mouvement national malgache, la logique « de balkanisation »¹¹⁸, découpage de l'île en provinces avec assemblées représentatives et pouvoirs administratifs, notamment avec la charge des budgets des deux premiers degrés de l'enseignement malgache, est adoptée. La mise en place du fonds pour le développement économique et social (FIDES) dans l'Union française débouche à Madagascar sur un vaste financement de l'équipement de l'enseignement. Les écoles privées sont à nouveau subventionnées à partir de 1947. La politique d'enseignement est présentée comme un outil important dans la justification de la présence française. Face à la montée des nationalismes indépendantistes, et en réponse au soulèvement de 1947, l'Administration française fait le pari de réformes qui maintiennent Madagascar sous gouvernement français et prennent en compte une partie des aspirations malgaches¹¹⁹. L'arrêté du 12 novembre 1951 met en place une école de « type métropolitain » et une école de « type malgache », calquée sur l'école métropolitaine et préparant au brevet élémentaire, l'école métropolitaine étant une fois encore accessible à tout enfant ayant un niveau de français jugé « suffisant » ; l'objectif est la fusion, réalisée en 1957. Par ailleurs les écoles régionales sont transformées en cours complémentaires d'administration (CCA). Monique Ratrimoarivony Rakotoanosy y voit les prémisses du principe de validité de plein droit en France métropolitaine des diplômes obtenus à Madagascar, pierre angulaire, s'agissant de l'enseignement, des accords de coopération passés en 1960¹²⁰. Les différentes réformes mènent à une explosion scolaire à Madagascar dans les années cinquante dans le cadre d'une assimilation forte véhiculée par l'enseignement où l'utilisation et la maîtrise de la langue française sont renforcées. On peut, comme Philippe Hugon et Anne-Marie Goguel, discerner dans cette explosion scolaire et la demande sociale qui en résulte les prémisses des mouvements sociaux qui font chuter la Première République malgache en 1972¹²¹.

¹¹⁸ Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache. Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006, p. 61.

¹¹⁹ Idem, p. 67.

¹²⁰ Monique Ratrimoarivony Rakotoanosy, *Historique et nature de l'enseignement à Madagascar de 1896 à 1960*, thèse de IIIème cycle sous la direction de Lydie Gore, Université Paris IV, 1986, p. 243.

¹²¹ Philippe Hugon, « Aperçus historiques de l'enseignement à Madagascar », in *Annuaire des pays de l'Océan indien vol. II*, 1975, pp. 79-101 et Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache. Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006.

Une première partie, « Intégrer le Service », permet à la fois de mieux cerner le corpus étudié (chapitre 1) et de s'interroger sur la façon dont les personnes se portent candidates pour travailler dans l'enseignement à Madagascar (chapitre 2) ainsi que le fonctionnement et l'évolution de la sélection et du recrutement de personnel (chapitre 3).

Une deuxième partie, intitulée « Travailler », s'intéresse à ce qui détermine de prime abord la présence de ces enseignantes et enseignants dans un service administratif colonial. Sont ainsi étudiés les règles de fonctionnement administratif et de carrières (chapitre 4), la façon dont se passe les relations d'ordre administratif entre les individus et leur hiérarchie ainsi que les organisations, les regroupements qui interfèrent (chapitre 5), ainsi que des éléments constitutifs du travail d'enseignante et d'enseignant colonial (chapitre 6).

Une troisième partie, « Vivre (à) la colonie », permet de mettre en évidence leur perception du colonialisme et de la « mission civilisatrice » (chapitre 7) et de certains aspects de quotidienneté en société coloniale (chapitre 8) .

Enfin, une quatrième partie s'intéresse à la situation de ces enseignantes et enseignants « Post-Madagascar », que ce soit dans le va-et-vient de personnes et d'idées entre la métropole et l'Empire (chapitre 9) ou par l'étude de cas limites : celles et ceux qui, fonctionnaires, sont (re)mis à disposition de leur Ministère d'origine en métropole (chapitre 10).

[Première partie]

Intégrer le Service

[1]

Une approche quantitative du corpus

Une première analyse quantitative va servir à mieux cerner le corpus étudié. Elle doit permettre de dégager des différences et des orientations typologiques, principalement en fonction de trois variables : la profession, le statut et le sexe. Loin d'une démarche de « sacralisation du chiffre », il s'agit d'utiliser les outils de la statistique dans l'optique prosopographique et, ainsi, de donner plus de sens au traitement « qualitatif » des sources utilisées dans cette recherche. Les principaux points étudiés ici permettent d'avoir une photographie précise du corpus sur quelques éléments indispensables : années d'arrivée et de départ, durée de la présence dans l'enseignement à Madagascar, nombre total du personnel en place sur une base diachronique. L'âge, élément important pour identifier un groupe, est également étudié, que ce soit l'âge à l'arrivée ou au départ du Service, ainsi que les répartitions internes des personnes en exercice à des moments donnés. Avant tout un sous-découpage temporel est nécessaire pour étudier plus finement ce groupe.

1.1] Découpage temporel de la période étudiée

Cette étude qui porte sur la période 1896-1960 peut être considérée comme de longue durée par rapport à l'échelle d'une carrière « type » dans l'enseignement métropolitain de 35 à 40 ans d'exercice. Pour mieux saisir les possibles ruptures et les évolutions des variables qui nous intéressent, il semble nécessaire de comparer cette longue durée avec des périodes plus courtes. Le choix est difficile : faut-il prendre les dates des générations d'enseignants identifiées en métropole par des historiens (« les ferrystes », « les combistes »...) ¹, mais cela est-il réellement possible ? Vaut-il mieux se baser sur la temporalité coloniale ? C'est ce second choix qui a été retenu, d'autant qu'il n'est pas forcément contradictoire avec les catégorisations métropolitaines. Le découpage des périodes s'est également fait avec une considération de repères historiques parlants et d'équilibres temporels. Nous nous proposons de comparer cette période de 64 ans (1896-1960) avec trois sous-périodes : 1896-1918, 1919-1939 et 1940-1960. Comme tout découpage, celui-ci est artificiel. Il peut sembler « facile » car il s'appuie sur les Guerres mondiales. Mais celles-ci sont des moments de rupture et

¹ Comme Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 522 p.

d'évolution dans la colonie comme en métropole et, dans la pratique, les calculs statistiques qui découlent de ce découpage semblent pertinents.

Dans l'utilisation de ces périodes, il s'agit toujours du moment où un individu a commencé à travailler pour le Service de l'enseignement à Madagascar. Ainsi une institutrice embauchée pour la première fois dans le Service comme auxiliaire en 1916, titularisée en 1928 et quittant le Service en 1941 sera comptabilisée statistiquement dans la période 1896-1918 ainsi que dans la période 1896-1960.

1.2] Quelques variables descriptives des catégories

Cette partie se base sur les tableaux disponibles dans l'annexe statistique, construits à partir de l'analyse et le croisement des variables de la base de données.

Le tableau AA1 et son interprétation en pourcentage (AA2 et AA3) permettent de mieux cerner ce qui constitue le corpus recensé du personnel travaillant dans l'enseignement à Madagascar, avec la répartition par profession des individus présents dans la base de données. Le personnel primaire représente de loin, avec 57 % du personnel total, la première catégorie professionnelle exerçant dans le cadre du Service de l'enseignement. Mais, en fait, ce chiffre cache un différentiel de sexe : les instituteurs représentent 48% du personnel masculin alors que les institutrices composent 69% du personnel féminin sur la période 1896-1960². À noter que si les institutrices semblent, dès la période 1919-1939, représenter moins de la proportion du corpus, cette donnée doit être nuancée par la forte présence de personnel féminin dont la profession n'est pas connue (19% des femmes).

Les professeurs représentent la seconde catégorie professionnelle, soit près de 18% de l'ensemble du corpus (16% des femmes, 19% des hommes).

Un élément important à souligner est la forte proportion de « seconde profession » chez les inspecteurs ou dans les postes de direction d'établissements européens de second degré. Cette catégorie de « seconde profession » indique les personnels évoluant dans l'enseignement à Madagascar (instituteur devenant inspecteur ou professeur devenant principal). De même, la place importante des hommes chargés de cours sur la période 1896-1918, soit 32 % des hommes travaillant dans le Service sur cette période, a une explication précise : au moment de la création du Service de l'enseignement, et avant de disposer d'un personnel suffisant pour occuper l'ensemble des postes, la colonie a besoin de spécialistes, notamment à l'école LMV.

² Tableau AA2.

Ces besoins en ressources externes diminuent avec le temps, rendant cette catégorie de chargés de cours quasiment inexistante après la Première Guerre mondiale.

Les tableaux AB sont une synthèse des informations principales disponibles dans la base de données concernant les instituteurs (ABA) et les professeurs (ABC). Les informations relatives aux auxiliaires, un statut et non une profession, sont également étudiées plus en détail (ABB). Ces tableaux permettent de visualiser les informations disponibles et donc d'en mesurer la proportion par rapport à chaque catégorie analysée. Les seules variables qui changent entre ces tableaux et celui proposé dans l'introduction³ sont « parle malgache » et « propriétaire à Madagascar » qui indiquent ici le nombre d'individus pour lesquels l'information est effective.

Concernant le personnel primaire (ABA1, ABA2 et ABA3), on voit tout de suite que la première période (1896-1918) est celle pour laquelle nous disposons, proportionnellement, du plus grand nombre d'informations.

Les tableaux des professeurs (ABC) sont particuliers en ce sens que l'enseignement secondaire ne prend son essor à Madagascar qu'après la Première Guerre mondiale. Les différentes réformes de l'enseignement, en métropole comme à Madagascar, de l'après Seconde Guerre mondiale expliquent que les quatre cinquièmes des professeurs arrivent dans le Service durant la troisième période (1940-1960). Concernant les auxiliaires (ABB), l'indication de titularisation permet de voir si des variables statistiques peuvent les expliquer, au moins en partie.

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans le personnel primaire, quelle que soit la sous-période. Pourtant les informations disponibles dans la base de données sont plus nombreuses pour les hommes. Ceci est lié à deux facteurs : d'une part des sources moindres concernant les femmes, notamment lorsqu'elles sont mariées, d'autre part le fait que 41% des institutrices sont des auxiliaires, et même 80% de celles recensées sur la période 1919-1939 . Or, les informations sur les personnes concernées par ce statut d'auxiliaire sont faibles dans les différentes sources, surtout lorsqu'il n'y a pas titularisation.

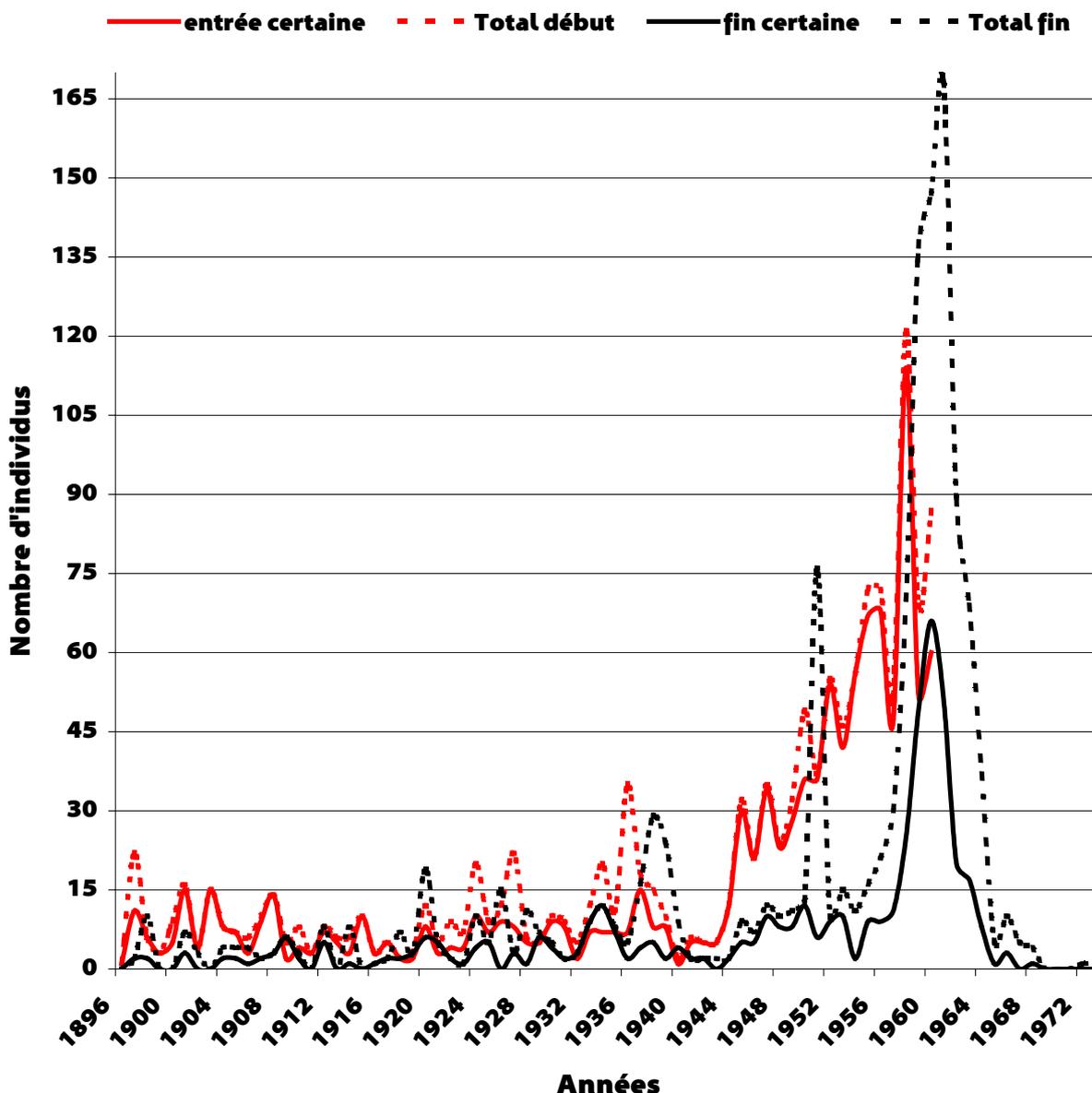
1.2.1] Quand arrivent et partent ces enseignants ?

Une première représentation graphique de données doit permettre de mieux visualiser les entrées et les sorties dans le Service de l'enseignement, c'est-à-dire le moment où les individus entrent en exercice à Madagascar et le moment où ils quittent le Service. Pour

³ Voir le tableau 1 dans l'introduction.

chacun des graphiques de cette partie, l'abscisse représente les années, l'ordonnée le nombre d'individus concernés.

Graphique 1 Entrées et sorties du Service de l'enseignement à Madagascar pour l'ensemble du corpus (en nombre d'individus)



Les lignes en traits pleins indiquent les individus dont la date d'arrivée dans l'enseignement ainsi que celle de fin d'exercice sont certaines. Les lignes en trait discontinu, « total », sont la somme des années certaines d'entrées ou de sorties avec des années de présence hautes ou basses. Les superposition de lignes d'une même couleur distinguent les moments précis où les informations concernant le personnel en poste sont les plus certaines. Les différentiels entre traits en pointillés et traits pleins indiquent des manques dans les sources concernant des individus. Pour les dates d'entrée, il s'agit surtout des périodes 1896-1900, 1924-1928 et

1933-1937. Pour les dates de sortie de l'enseignement à Madagascar, il s'agit principalement des périodes 1920-1922, 1937-1940, 1950-1952 et 1957-1964.

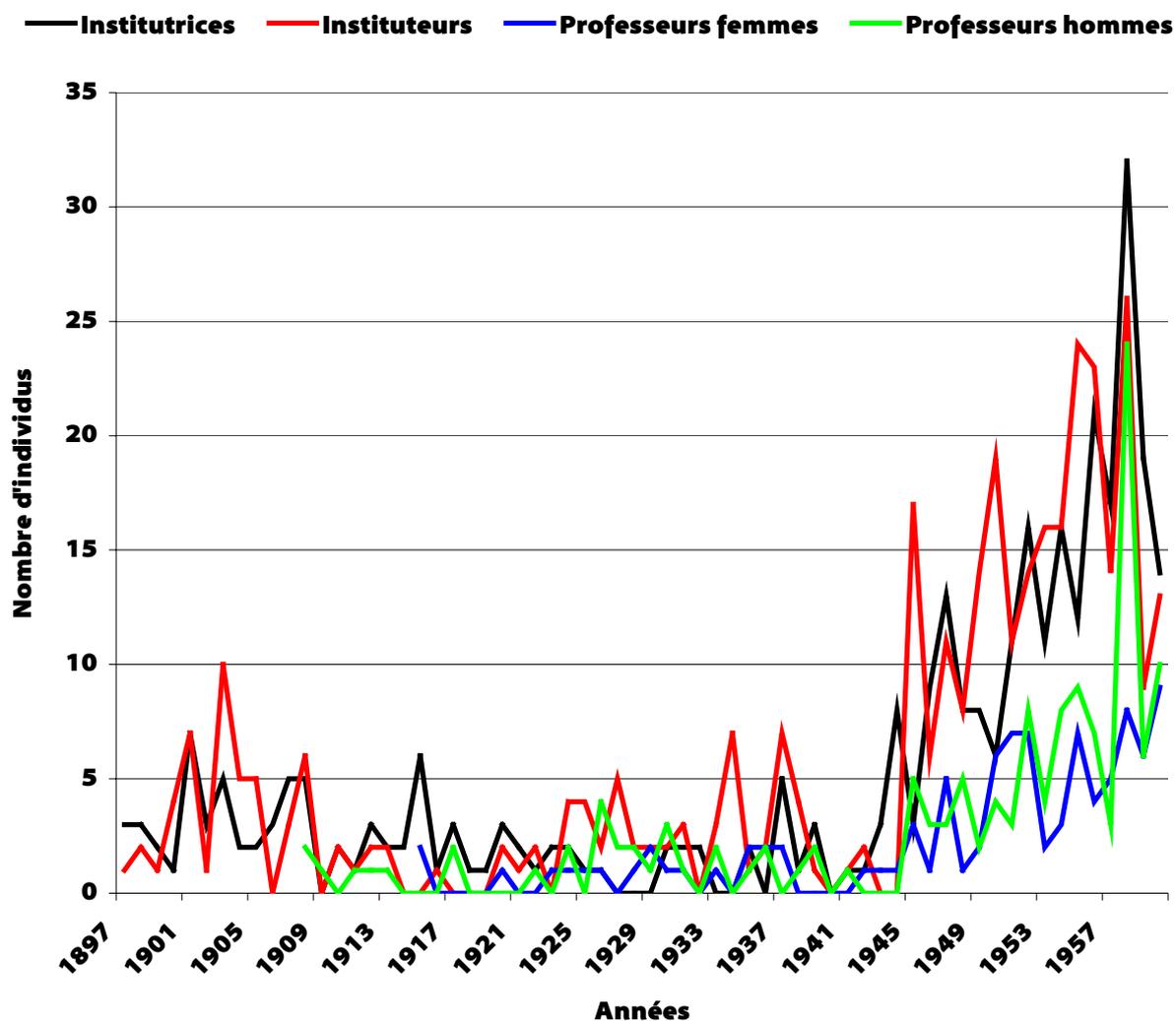
Concernant le nombre d'individus entrant dans le Service de l'enseignement, on observe un premier tassement entre 1910 et 1920, une légère progression dans les années vingt, en comparaison avec la période pré-1908, une nette augmentation de personnel sur la seconde partie des années trente, qui reprend massivement, de façon quasi exponentielle, après la rupture de la Seconde Guerre mondiale. Cette hausse flagrante des années trente doit être relativisée : il peut s'agir d'une progression plus lente. Le manque de sources sur la période 1928-1936 fait quand même apparaître en 1937 un personnel déjà présent depuis quelques années dans le Service.

On peut noter que les sorties de l'enseignement suivent de façon générale de peu la courbe des entrées : les hausses des départs et des arrivées sont liées. Comme pour le pic des entrées de 1937, le pic de départ de 1952 peut s'expliquer par les sources disponibles : il existe un listing du personnel en 1952, ce qui n'est pas le cas pour le reste des années cinquante. Ainsi une personne peut être apparue pour la dernière fois cette année-là dans une source tout en ayant encore travaillé quelques années dans l'enseignement à Madagascar.

Il s'agit là de l'ensemble du corpus présent dans la base de données. Une étude plus précise portant sur le personnel primaire et secondaire permet de voir si les évolutions sont homogènes dans l'ensemble du Service et s'il existe des ruptures professionnelles ou de sexe.

Graphique 2

Entrées certaines dans le Service de l'enseignement à Madagascar du personnel primaire et secondaire (en nombre d'individus)



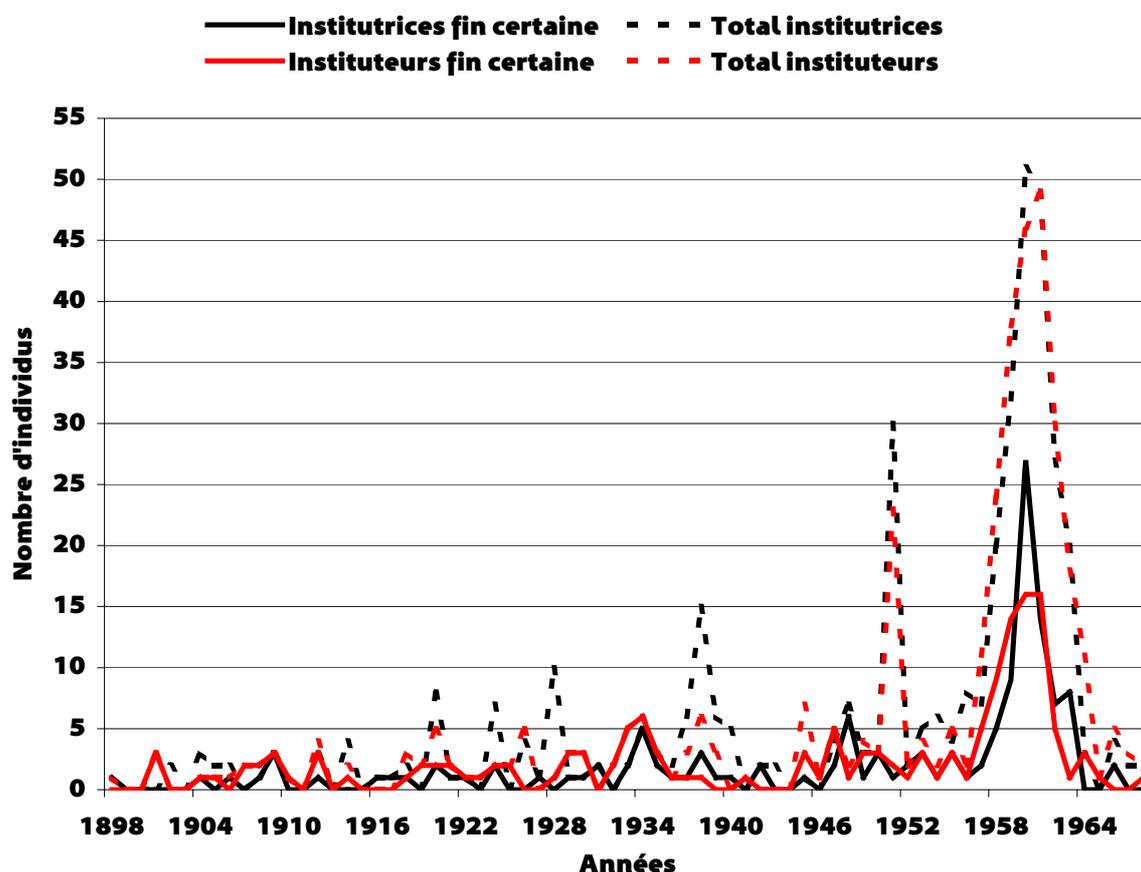
Il s'agit dans ce graphique des individus classés par profession et sexe dont la date d'entrée dans l'enseignement à Madagascar est connue de façon certaine.

En abordant la question des entrées par ces catégories, on se rend mieux compte de l'existence de différents flux. La mise en place du Service de l'enseignement et les recrutements d'instituteurs durant les années Galliéni et Augagneur avant 1910 apparaissent assez clairement. La Première Guerre mondiale est marquée par l'absence de recrutement masculin et amène l'apparition de la catégorie des femmes professeurs. L'entre-deux-guerres montre un plus faible recrutement d'institutrices. Si la période de guerre 1940-1945 est quasiment nulle au niveau des arrivées, la hausse fulgurante d'après-guerre semble avoir été amorcée dès les années trente. Les entrées certaines culminent en 1958. En partant des données de ce graphique, on peut discerner trois périodes de recrutement plus importantes :

avant 1910, à la fin des années trente et après la Seconde Guerre mondiale. Ces tendances sont similaires à celles de l'ensemble du personnel.

Graphique 3

Années de fin de présence dans le Service de l'enseignement à Madagascar du personnel primaire (en nombre d'individus)



Il s'agit ici des années de fin de présence dans l'enseignement à Madagascar du personnel primaire, par sexe. Les années certaines sont marquées d'un trait plein, les traits pointillés représentent la somme des fins certaines et des fins supposées, nous informant de la même manière sur l'état des sources que pour les entrées.

Les années vingt marquent un début de l'augmentation, en valeur absolue, des départs. Mais, si les résultats sont moins précis, c'est aussi parce que ces pics indiquent la présence d'auxiliaires. Il ne semble pas y avoir de phénomène particulier qui distinguerait le personnel primaire de l'ensemble des professions étudiées (graphique 1), si ce n'est durant les années trente, avec une hausse de départs certains qui représente en fait, lorsqu'on regarde les cas individuels, un le moment du départ à la retraite de personnes présentes depuis avant la Première Guerre mondiale. On observe également un différentiel de sexe, avec un pic des

institutrices, lié à la situation d'auxiliaires d'une majorité d'entre elles sur cette période. Comme les sources sont faibles concernant une partie de ce personnel, l'intégration de données sur la base d'une année précise peut provoquer des déformations du type « pointe » et cache un phénomène certainement plus lisse et continu dans la réalité.

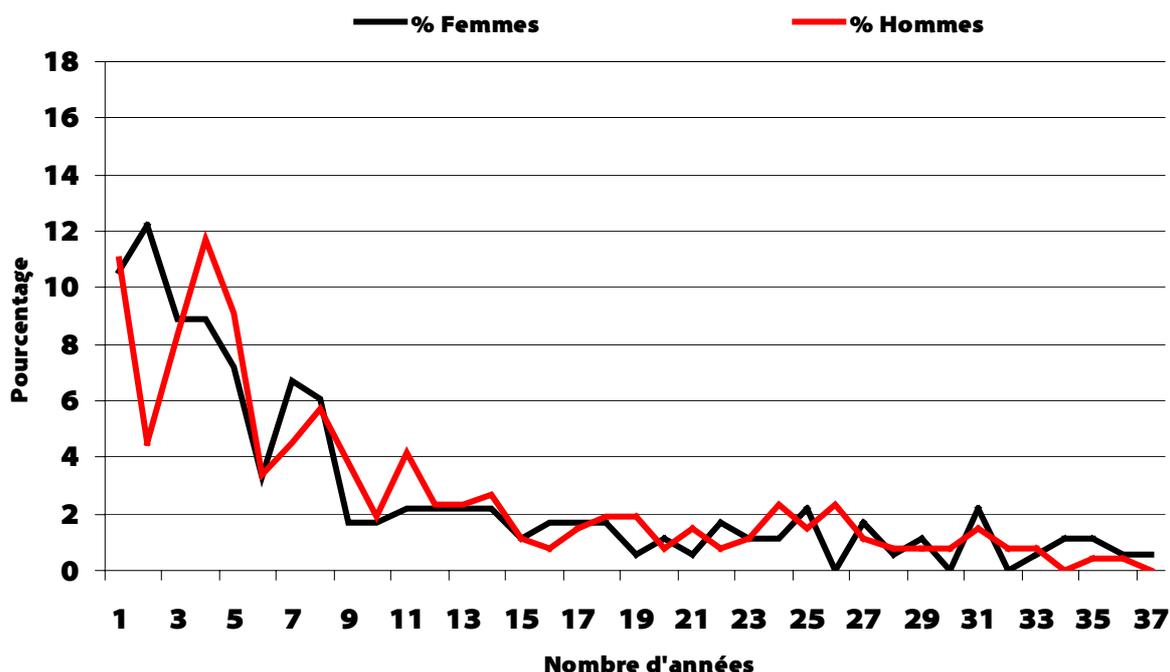
Après les entrées et les sorties du Service, nous allons nous intéresser à la durée de la présence de ce personnel dans l'enseignement colonial.

1.2.2] Durée de présence

Une approche de la durée de présence permet d'appréhender la place que prend la présence à Madagascar dans une carrière d'enseignante ou d'enseignant. L'abscisse représente le nombre d'années de présence, l'ordonnée représente le pourcentage de la catégorie concernée.

Graphique 4

Durée de présence de l'ensemble du corps dans l'enseignement à Madagascar en année (1896-1960)



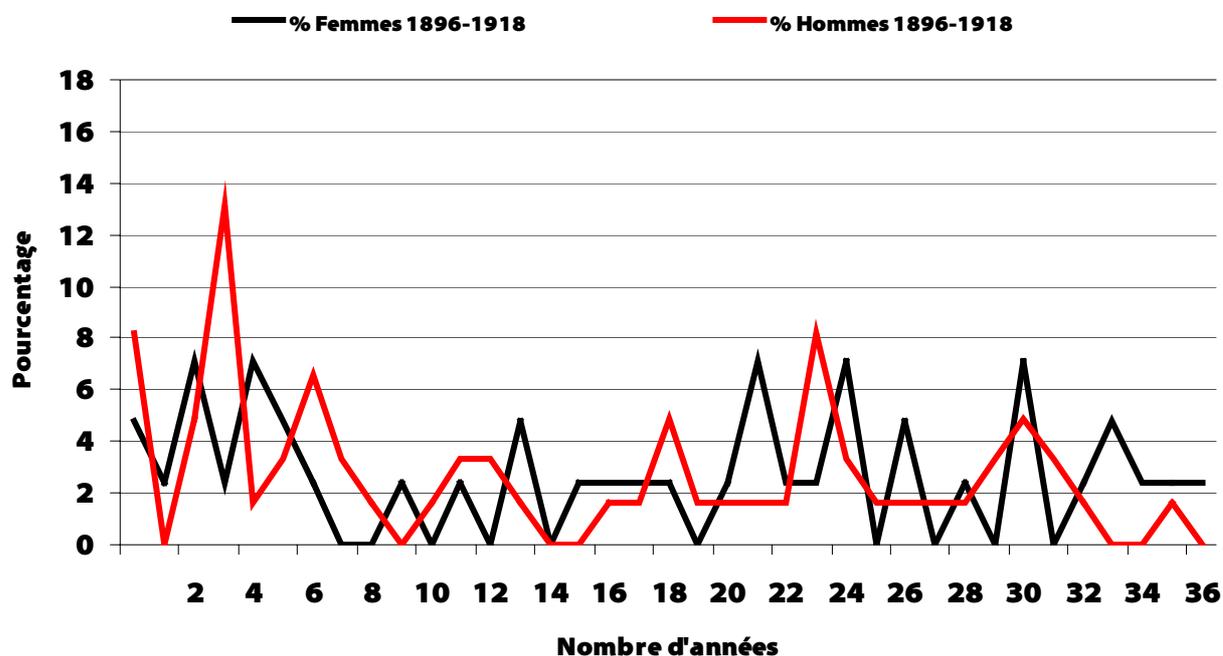
Il s'agit ici de la durée de présence certaine des personnels, c'est-à-dire les individus dont l'information « année certaine d'entrée » et « année certaine de fin » est précisée dans la base de données, soit près de 30% du corps total. Les institutrices et instituteurs représentent 63% de ces 30%.

Un premier élément peut être souligné : la diversité des parcours individuels. Sur la période 1896-1960, une partie conséquente ne reste que quelques années en exercice dans l'île, là où d'autres individus font une carrière nettement plus longue. Les pics à 4 et 8 ans sont plus nettement marqués et représentent la durée de 4 ans comme engagement de base à servir dans la colonie. À noter, le nombre important de femmes, comparé aux hommes, qui travaillent moins de 2 ans dans l'enseignement à Madagascar. Là encore, se ressent le poids des auxiliaires.

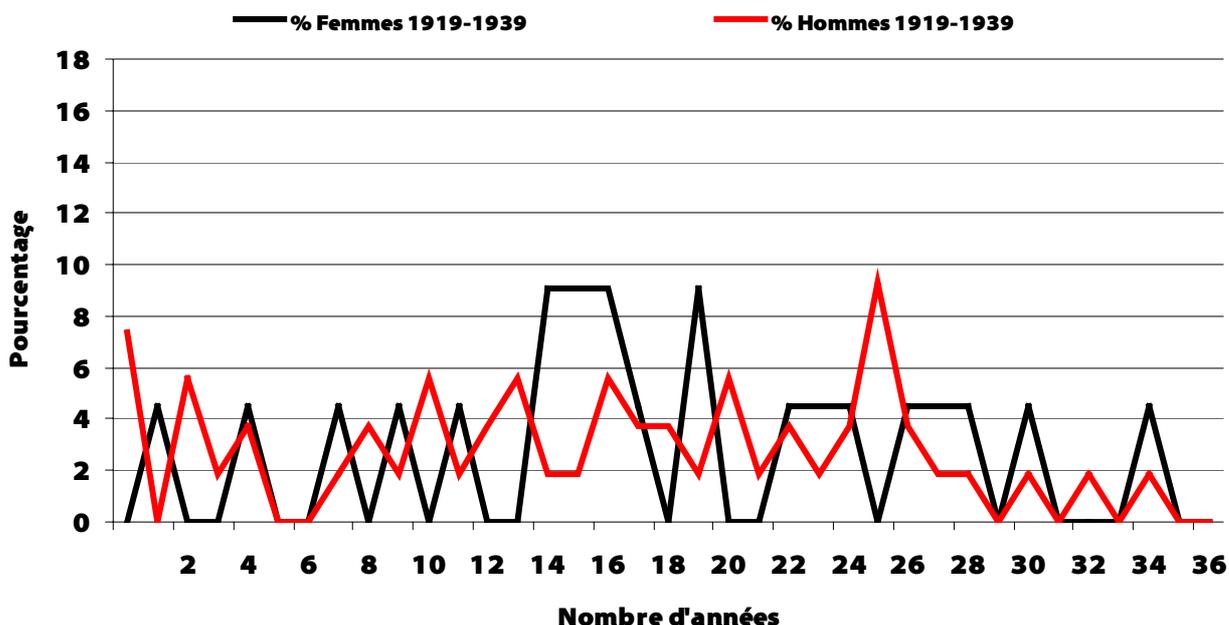
Un calcul fait sur les données permet de savoir que la durée médiane de présence dans l'enseignement, c'est-à-dire le point d'équilibre répartissant en deux ensembles égaux le groupe, est de 6 ans pour les femmes et de 7 ans pour les hommes. Le personnel primaire reste en général plus longtemps que le reste de la population enseignante puisque cette même médiane est de 7 ans pour les institutrices et de 8 ans pour les instituteurs.

Mais, cette approche sur la longue durée ne permet pas de distinguer de possibles évolutions ; les tableaux suivants, qui analysent le même phénomène par sous-périodes, devraient permettre de voir si des phénomènes sont remarquables.

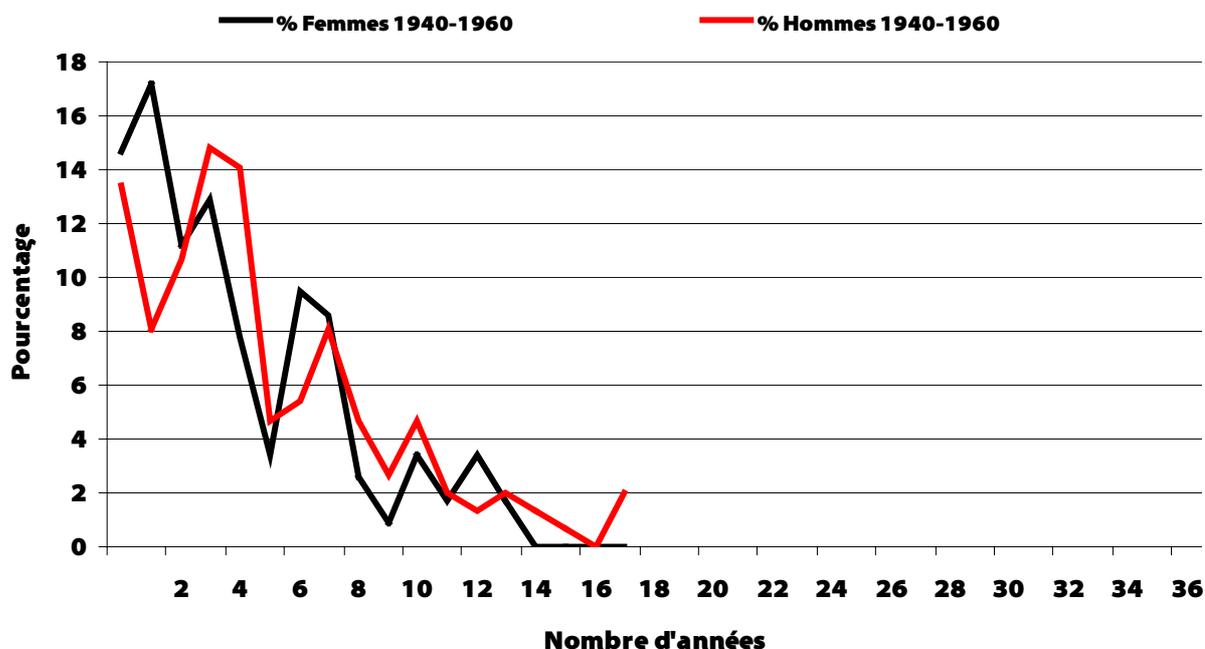
Graphique 5 Durée de présence de l'ensemble du corpus entré en exercice dans l'enseignement à Madagascar entre 1896 et 1918



Graphique 6 Durée de présence de l'ensemble du corpus entré en exercice dans l'enseignement à Madagascar entre 1919 et 1939



Graphique 7 Durée de présence de l'ensemble du corpus entré en exercice dans l'enseignement à Madagascar entre 1940 et 1960



Une très nette différence de durée de présence apparaît entre les personnes arrivées dans le Service après 1940 et celles entrées durant les deux périodes précédentes : la durée moyenne

de présence est plus courte, sans aucune présence de plus de 18 ans dans l'enseignement. Par ailleurs, même si les données ne sont pas très différentes, on peut noter une présence "en M" sur la période 1896-1918, avec une concentration dans une durée de présence inférieure à 6 ans, une lente baisse, une remontée sur la période de 18-24 ans de présence et une nouvelle baisse. Encore faut-il faire la moyenne entre femmes et hommes : des différences de genres apparaissent, même si elle ne trouvent pas forcément de réponse pour le moment. Concernant le personnel entré dans le Service entre 1919 et 1939, la répartition de durée de présence est plus homogène sur l'ensemble, avec tout de même un pic de durée entre 13 et 20 ans chez les femmes, et un phénomène inexpliqué à 24 ans de durée de présence chez les hommes.

Le graphique 7 éclaire les précédents : les carrières coloniales du personnel arrivant après 1940 sont plus courtes que pour les personnes arrivées précédemment. Par ailleurs, le nombre de personnes arrivant à cette époque écrase proportionnellement les données du graphique 4, et montre la nécessité de découper les analyses par sous-périodes. De plus, si la durée de présence est plus courte et qu'il y a plus d'entrées et de sorties (graphique 1), cela indique des rotations de personnel plus importantes.

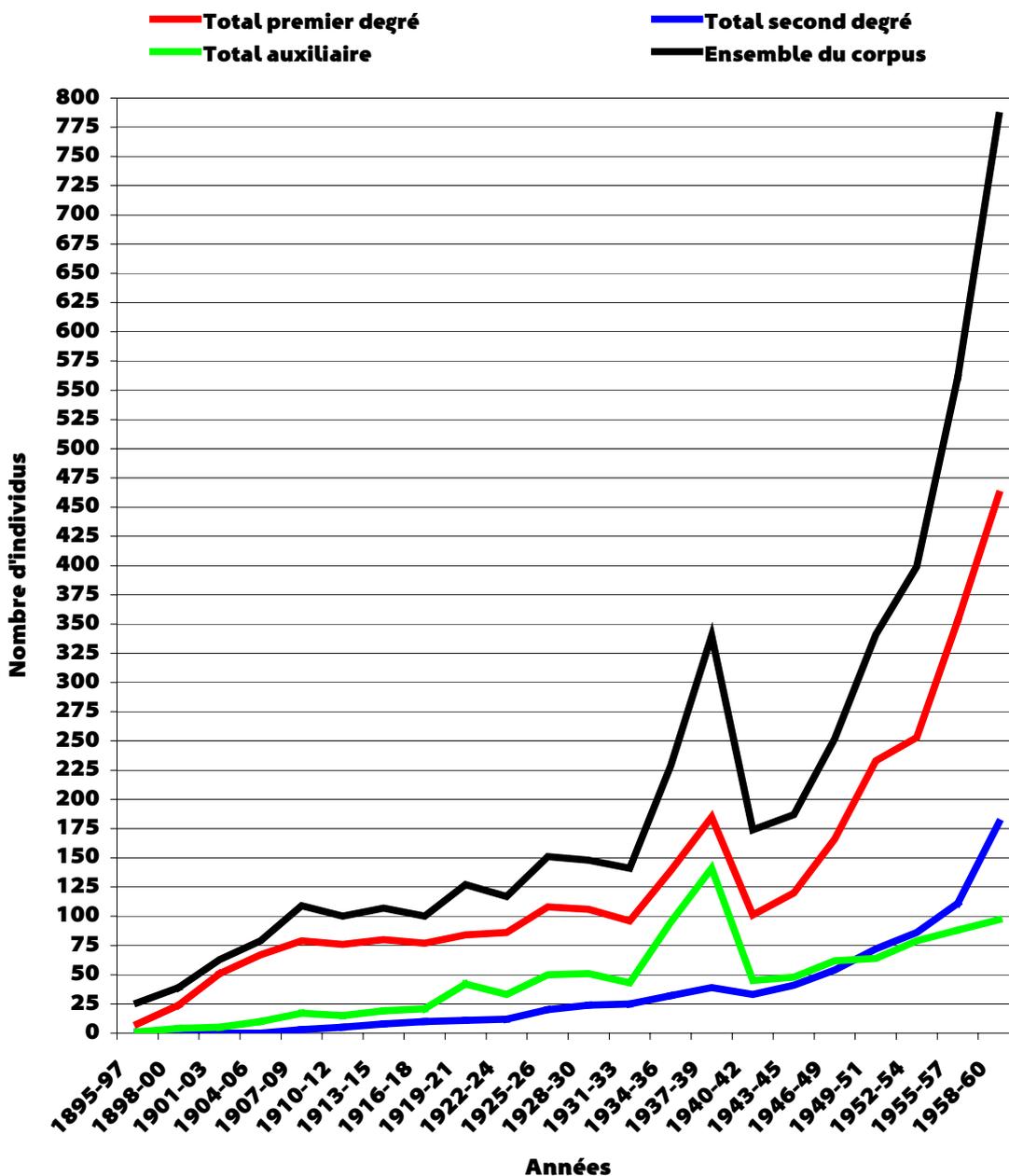
Les périodes de recrutement de quatre ans qui concernent les personnels titulaires sont toujours visibles, mais plus nettement pour l'après 1940.

L'analyse des présences cumulées peut nous permettre d'affiner le contexte d'enseignement en mettant en évidence le nombre d'enseignantes et d'enseignants présents à des moments donnés.

1.2.3] Présence cumulée

Graphique 8

Présence dans l'enseignement à Madagascar des enseignants recensés dans la base, par profession et statut (1896-1960)



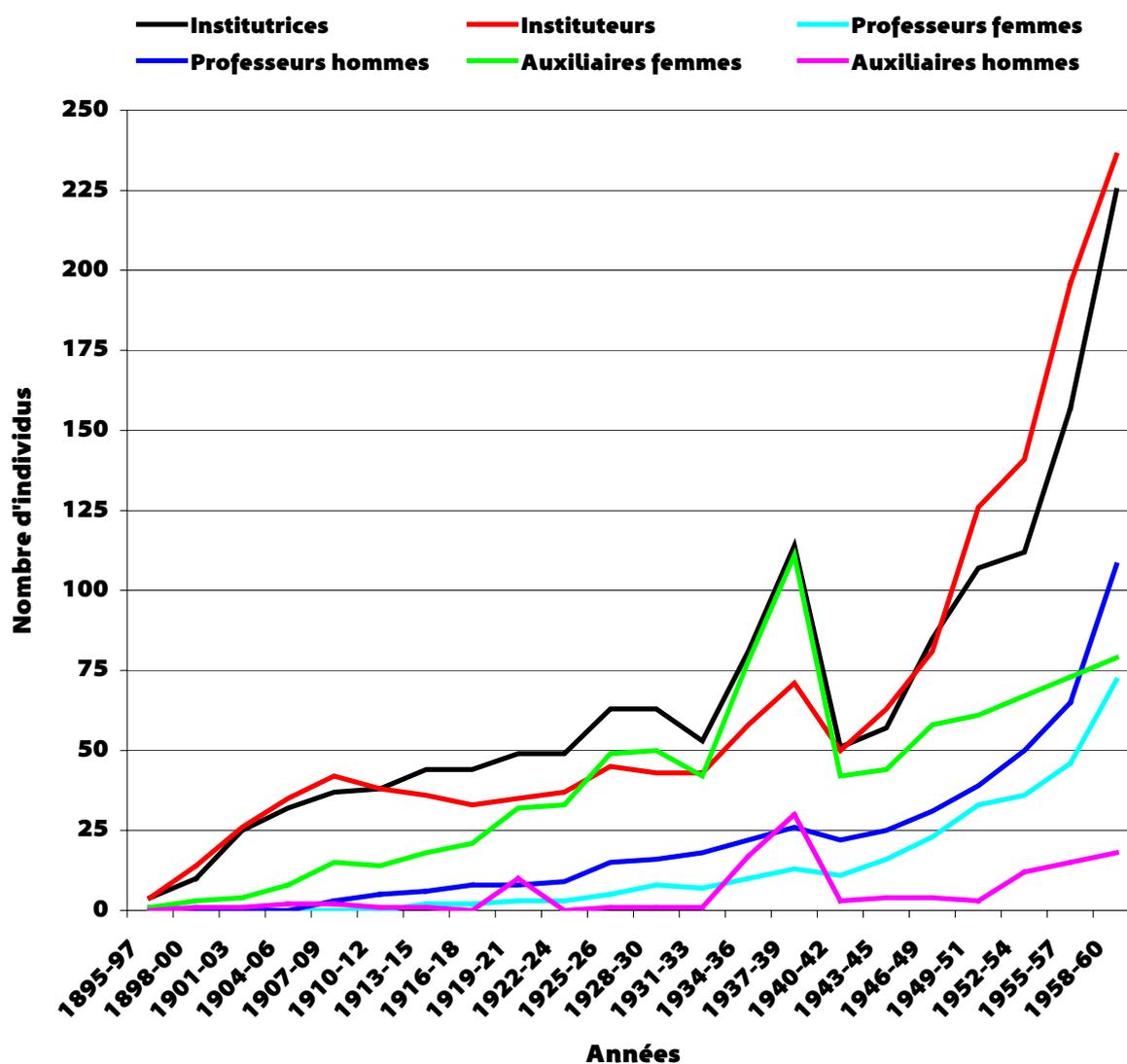
Le tableau de présence des enseignants recensés dans la base est construit par périodes de trois ans. Il indique le nombre de personnes qui travaillent dans le Service sur une période donnée. Par exemple, une institutrice qui arrive en 1902 et quitte l'île en 1916 apparaît six fois (1901-03 ; 1904-06 ; 1907-09 ; 1910-12 ; 1913-15 ; 1916-18). Ce tableau n'indique pas le nombre exact d'agents présents par année mais permet de voir les tendances quant à la présence du personnel « citoyen français » dans le Service de l'enseignement de Madagascar.

Si l'augmentation du personnel est forte jusqu'en 1907-09, moment de la création du Service, elle se stabilise pendant dix ans, et monte à partir des années vingt par pallier, avec un premier pic sur les périodes 1934-36 et 1937-39. Ce seuil de personnel des années trente est à nouveau atteint à partir de la période 1949-51. Ce premier pic doit être relativisé par le peu de sources dont nous disposons pour la fin des années vingt et le début des années trente : dans la réalité la croissance a dû être plus régulière, même si la Seconde Guerre mondiale constitue une réelle rupture. Durant la période 1949-1951 il y a trois fois plus de personnel en service que durant la période 1907-1910. Mais surtout, ce tableau révèle un double phénomène concernant les années cinquante : la présence du personnel est à son maximum et continue d'augmenter de façon plus rapide que sur toutes les périodes précédentes, excepté le pic de déformation statistique des années trente. À noter toutefois que la méthode de calcul par période de 3 ans favorise une augmentation artificielle de la représentation graphique du nombre d'individus : les graphiques précédents ont permis de voir qu'il s'agit d'une période où les rotations de personnel sont plus rapides, avec des temps de présence plus courts.

Les auxiliaires prennent de l'importance sur la période 1919-1939 et semblent être, à ce moment, la variable qui fait augmenter la courbe du total du premier degré, contrairement à l'après Seconde Guerre mondiale où le nombre d'auxiliaires croît nettement plus lentement que le personnel du premier degré. L'aspect en dents de scie, qui détermine les arrivées ou les départs et qu'on trouve sur les précédents graphiques, se retrouve lissé, c'est-à-dire que l'impact des départs ne se fait que peu ressentir, sauf sur la période de la Seconde Guerre mondiale, ce qui tend à montrer que la gestion du personnel est telle qu'il n'y a pas de grande période de « trou », de baisse de présence de personnel. Il faut tout de même prendre en compte que le mode de calcul sur des périodes de 3 ans est une des explications de ce lissage. Si l'on ajoute la variable de sexe, on voit apparaître des variations spécifiques.

Graphique 9

Présence dans l'enseignement à Madagascar des enseignants recensés dans la base, par profession, statut et sexe (1896-1960)



Entre le début de la Première Guerre mondiale et la fin des années trente, les institutrices sont majoritaires. Mais la vraie différence est la question du statut : le Service repose dans les années vingt et trente sur les femmes auxiliaires, dont le nombre correspond quasiment à l'ensemble des institutrices sur la période 1937-1939, alors que les courbes se différencient après-guerre : est-ce juste une question de sources ou une question de choix administratifs et de gestion du personnel ? La suite de ce travail permet de répondre.

En 1958-60, il y a quatre fois plus d'institutrices, sept fois plus d'instituteurs, vingt fois plus de professeurs femmes et treize fois plus de professeurs hommes qui travaillent dans l'enseignement qu'en 1919-1921.

L'étude de l'âge du personnel en exercice peut donner un dernier éclairage global sur ce personnel.

1.2.4] Âges

a] À l'entrée et à la sortie dans l'enseignement à Madagascar

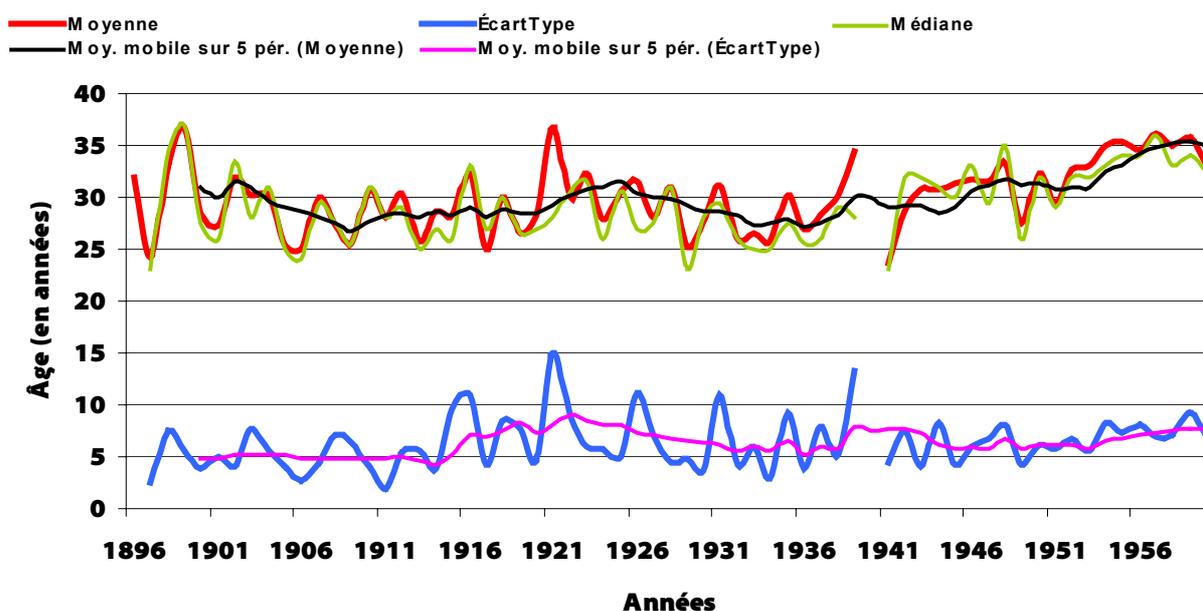
L'âge est un facteur important à prendre en compte dans l'analyse du corpus. Non seulement il permet de mieux cerner la population présente dans l'île, mais c'est aussi un déterminant de comportements sociaux : on ne vit pas forcément les choses de la même manière à 25 ans qu'à 50 ans.

Les graphiques qui suivent, avec un calcul statistique des âges à l'entrée et à la sortie du Service de l'enseignement à Madagascar ont à chaque fois en abscisse l'année d'entrée dans l'enseignement et en ordonnée l'âge de la population étudiée.

Pour faciliter la lecture, les graphiques intègrent des moyennes, des écarts-types, calculés sur 5 périodes, et des moyennes mobiles. L'intérêt des moyennes mobiles est de supprimer les fluctuations dans une série temporelle et donc de mettre en évidence les tendances à moyen terme. Elles sont calculées ici sur 5 périodes (pér.). La médiane, qui représente la courbe des âges qui sépare la population en deux blocs égaux, évite de n'avoir que l'écrasement de la moyenne ou de l'écart à la moyenne et de permettre de repérer les éventuels phénomènes particuliers.

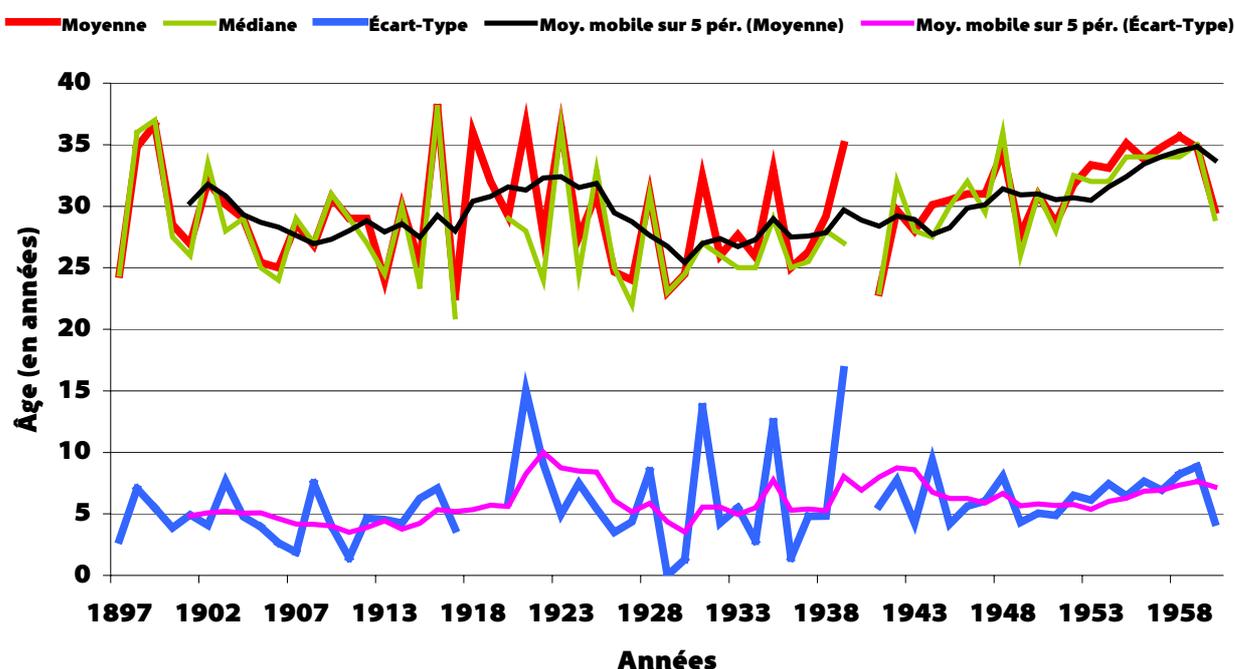
Graphique 10

Âge de l'ensemble du corpus à l'entrée dans l'enseignement à Madagascar (1896-1960)



Graphique 11

Âge de l'ensemble du personnel primaire à l'entrée dans l'enseignement à Madagascar (1896-1960)

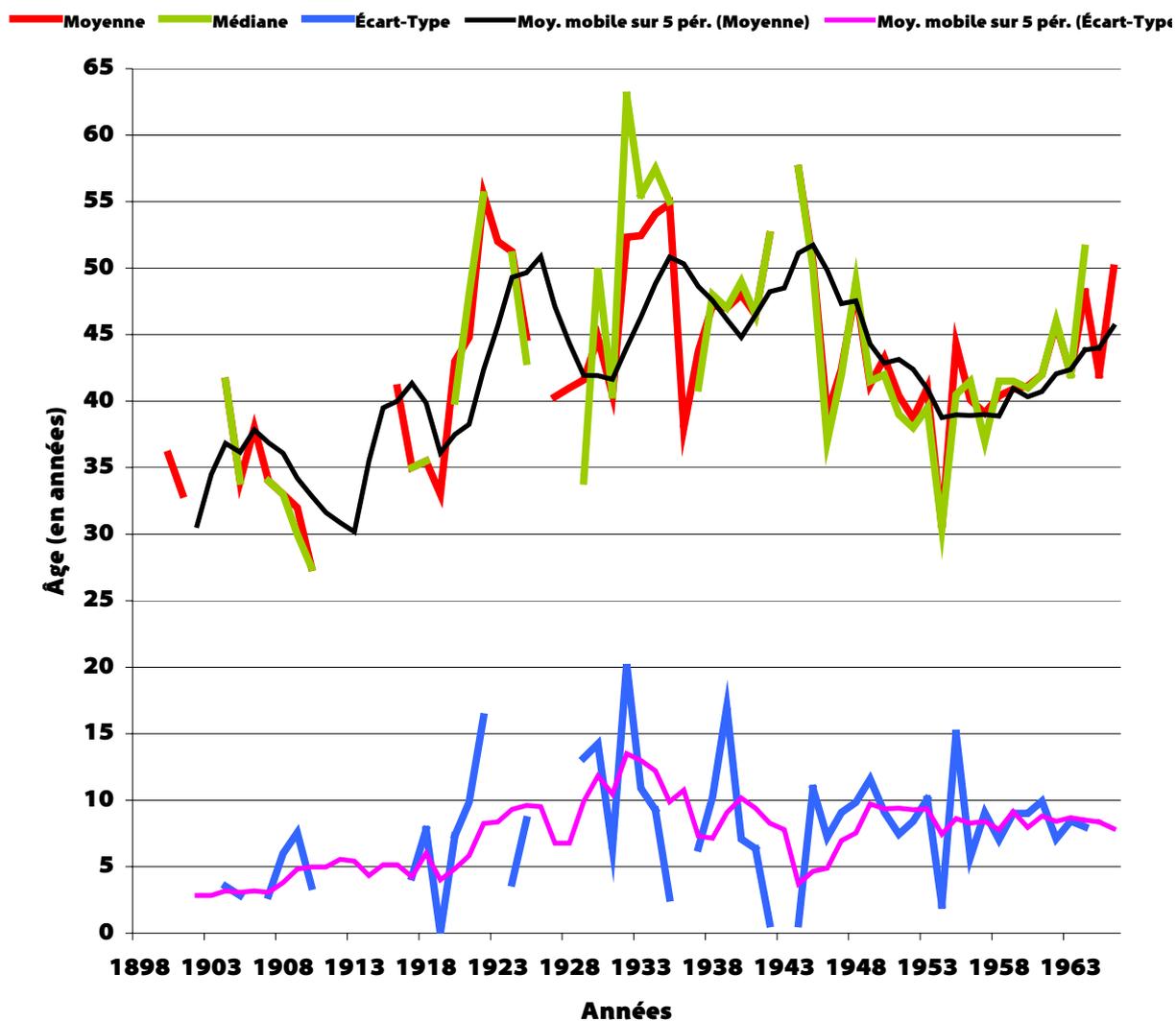


Le premier graphique est calculé sur 58% du corpus présent dans la base de données, pour lequel nous disposons de l'information « âge certain à l'entrée ». Le personnel primaire représente 61,5% de ces 58%. Les deux graphiques indiquent des tendances similaires, liées à l'importance du personnel primaire dans le corpus. Le graphique 11 nous montre un rajeunissement plus important chez les institutrices et instituteurs entrant dans les années vingt par rapport à l'ensemble du corpus. Ces deux graphiques montrent plus généralement qu'il existe une plus grande homogénéité d'âge à l'arrivée entre 1896-1918 et 1940-1960 que sur la période 1919-1939. La première période est marquée dès le début par une présence plus jeune, avec à partir de 1903 une moyenne sous la barre des 30 ans. Les conséquences démographiques de la Première Guerre mondiale se font ressentir par une hausse de l'âge d'arrivée mais aussi par des écarts-types plus importants. Il faut attendre 1925 pour voir à nouveau une moyenne inférieure à 30 ans, avec des écarts-types toujours plus importants que sur la première période. La Seconde Guerre mondiale marque une rupture, avec un retour à un écart-type régulier qui accompagne une population qui arrive plus âgée : jamais moins de 30 ans de moyenne et allant même vers 35 ans en 1958, les individus qui entrent alors dans l'enseignement ont, en moyenne, 8 ans de plus que ceux entrés dans le Service cinquante ans auparavant.

Au niveau de l'âge à la sortie de l'enseignement, les variables semblent corroborer les précédents graphiques, de durée de présence.

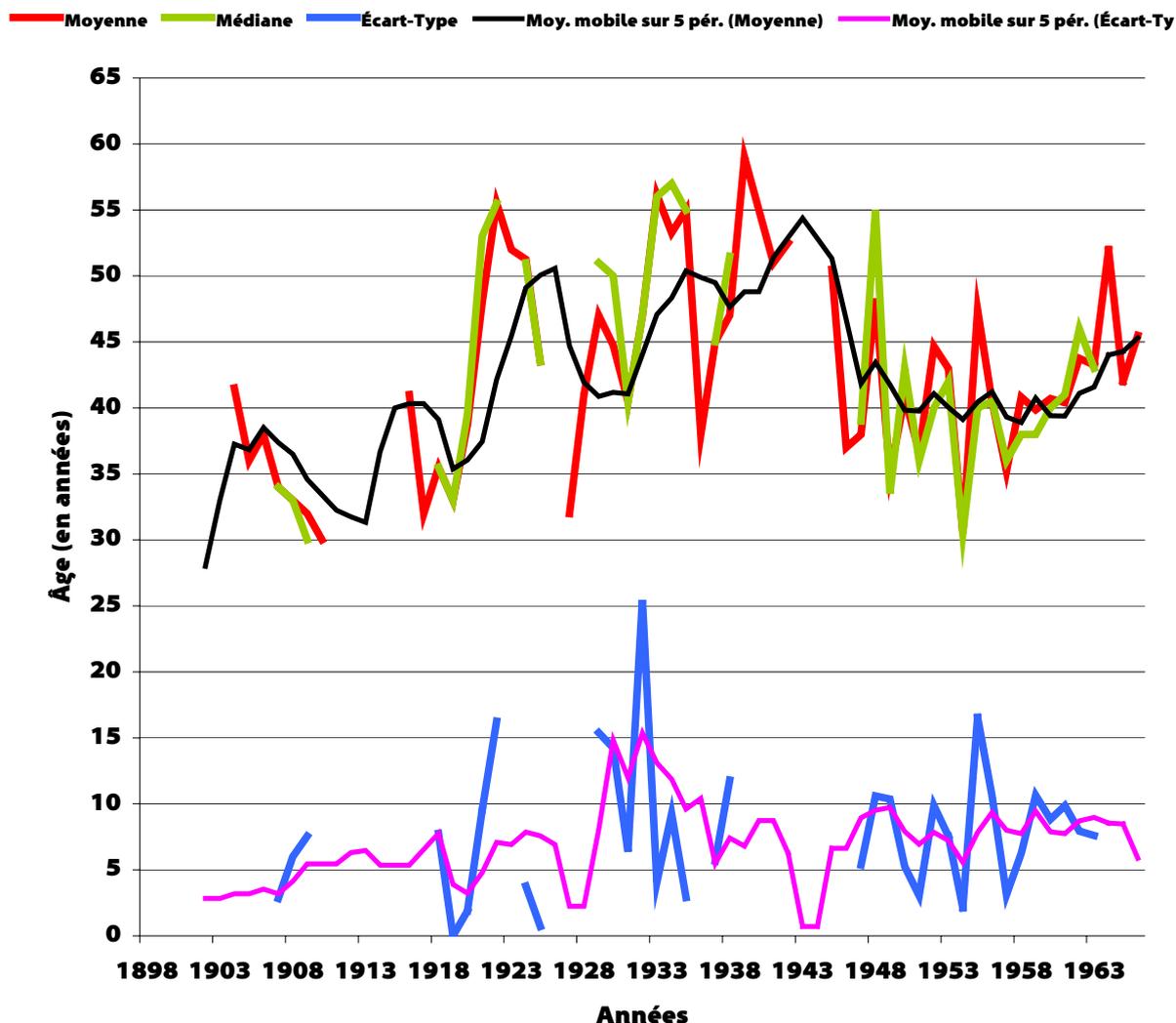
Graphique 12

Âge de l'ensemble du corpus à la sortie de l'enseignement à Madagascar (1896-1960)



Graphique 13

Âge de l'ensemble du personnel primaire à la sortie de l'enseignement à Madagascar (1896-1960)



Les informations disponibles dans la base de données sont moins importantes que pour les tableaux précédents. L'« âge de fin de service » à Madagascar est connu pour 27% du corpus. Les institutrices et instituteurs représentent 54% de ces 27%. Les trous dans les sources sont matérialisés dans ces deux graphiques. Deux phénomènes sautent au yeux. D'une part un vieillissement des départs, avec un fort écart-type durant l'entre-deux-guerres, qui indique l'hétérogénéité des situations. D'autre part un rajeunissement des départs, autour de 40 ans en moyenne, dans l'après 1945, ce qui corrobore les données sur la durée de présence. Le pic de 1920-1922 peut s'expliquer par la présence prolongée à Madagascar d'une partie du personnel, présence « subie » pour cause de guerre. Les années trente marquent le début de la fin des périodes longues de présence, même si certains partent toujours assez âgés dans les années cinquante, comme le laisse présumer l'écart-type.

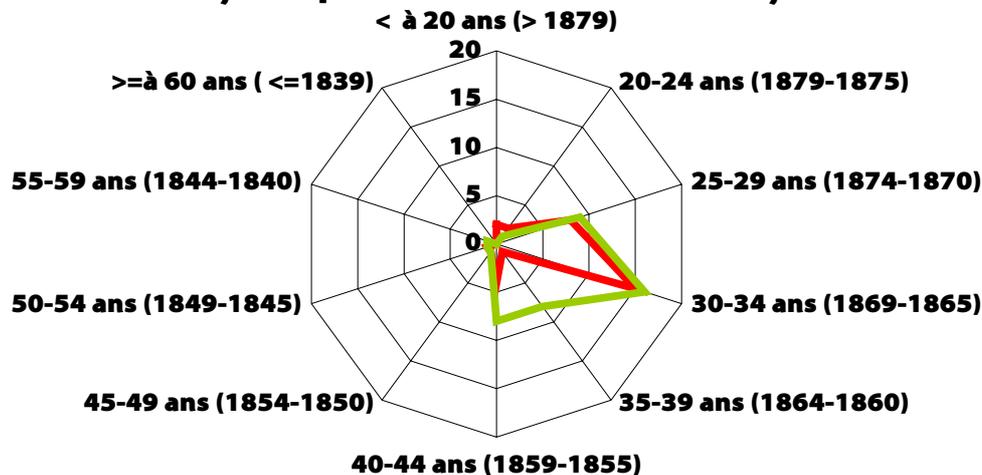
Ces graphiques, s'ils montrent des ruptures temporelles dans les âges à l'arrivée et à la sortie, peuvent être complétés par l'étude des âges des personnels présents à un moment donné.

b] Radar des âges en 1909, 1918, 1927, 1939, 1948 et 1960.

Les graphiques suivants permettent de visualiser la répartition des âges dans la population enseignante présente à Madagascar à des années précises. Les années témoins retenues sont 1909, 1918, 1927, 1939, 1948 et 1960. Les années sont les dates butoirs de fin des périodes de présence indiquées dans la base de données (périodes de trois ans, déjà utilisées dans les graphiques 8 et 9). L'âge est calculé sur la dernière année, pour les individus dont l'information de la date de naissance existe dans la base. De fait, comme les informations pour les hommes sont plus nombreuses dans la base, il faut plus tenir compte de la répartition sur zone que du nombre en valeur absolue. La projection en radar semble dans ce cadre plus utile que la projection en pyramide pour comparer la répartition de la population. Les femmes sont indiquées en rouge, les hommes en vert. Les périodes de naissance de chaque classe d'âge en fonction de l'année de référence du radar sont indiquées entre parenthèses.

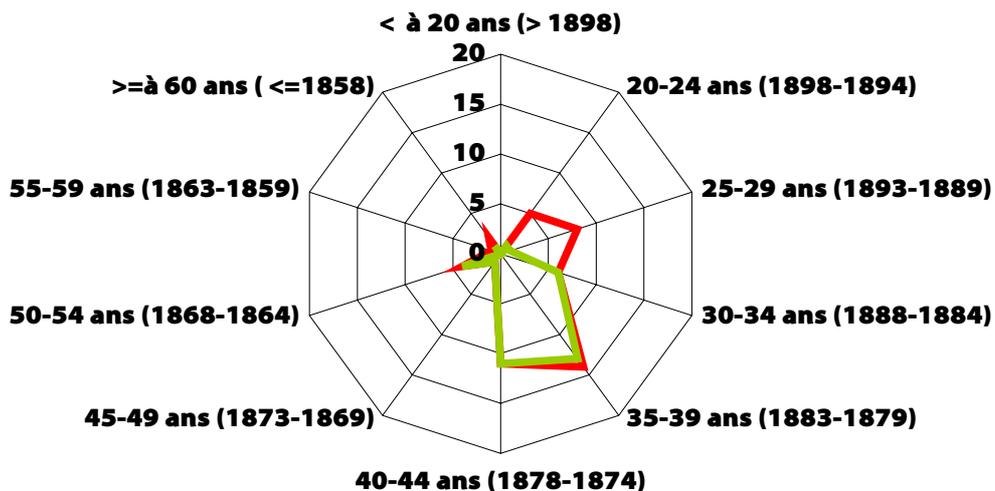
Graphique 14

Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1909



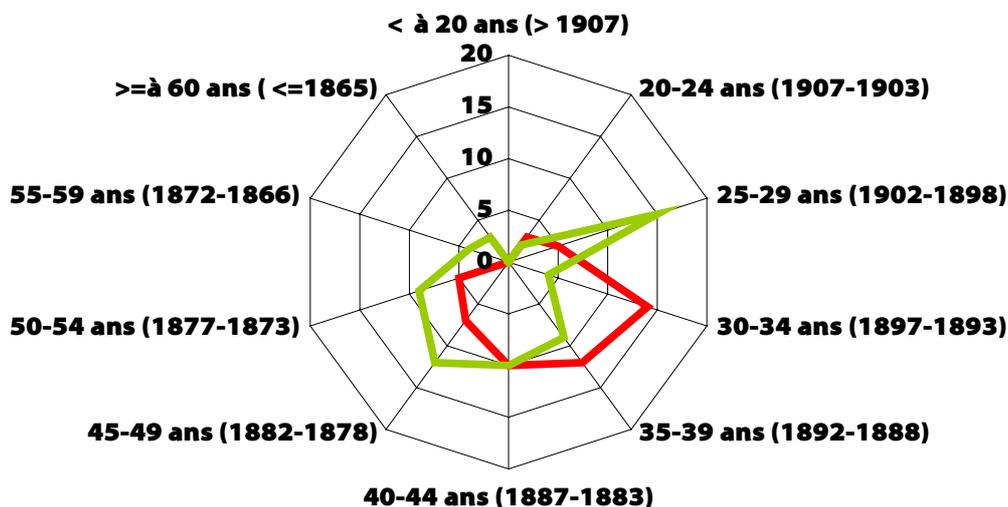
Graphique 15

Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1918



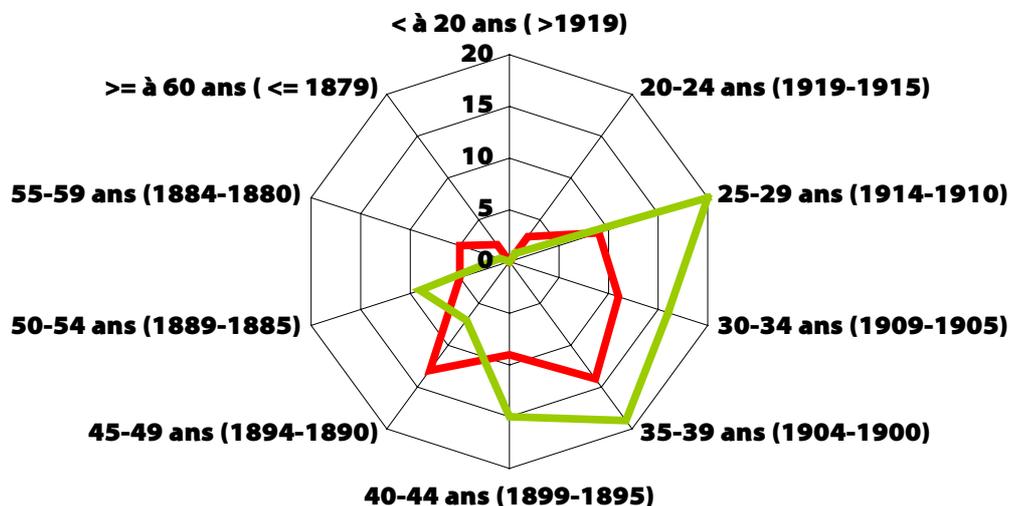
Graphique 16

Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1927

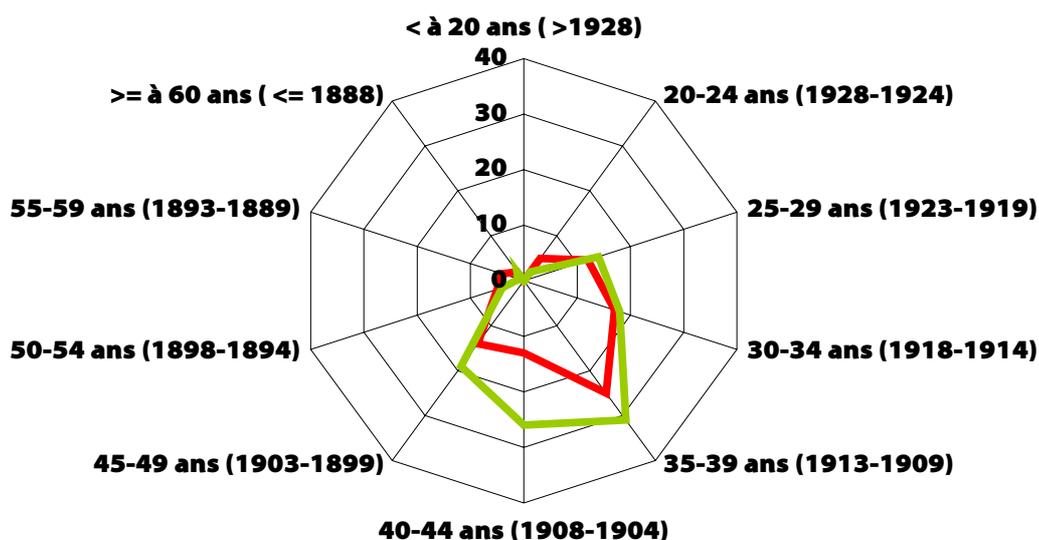


Graphique 17

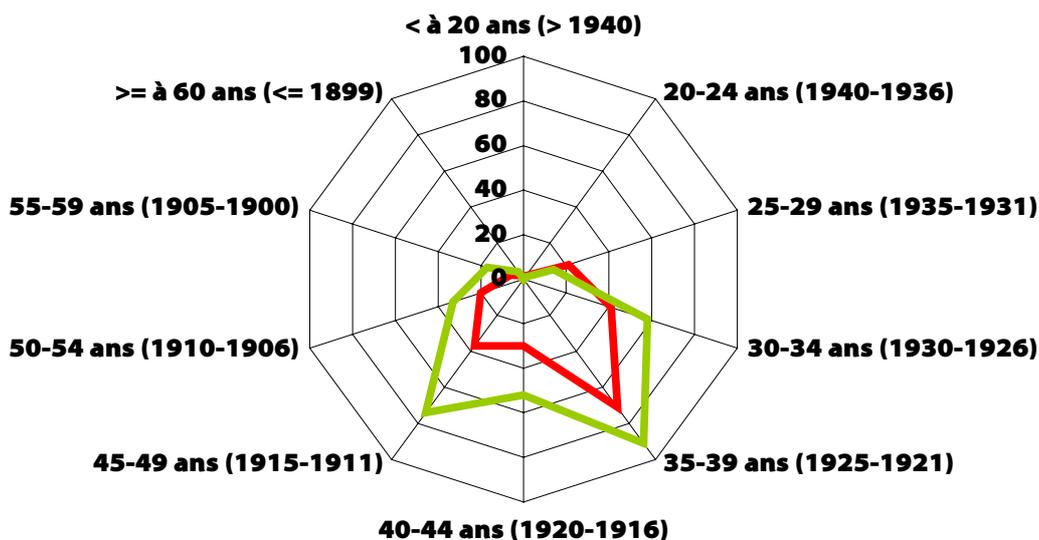
Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1939



Graphique 18
Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1948



Graphique 19
Radar des âges du personnel en service à Madagascar en 1960



Le premier radar (1909) marque la répartition des âges par sexe à la fin de la mise en place de l'enseignement à Madagascar, d'une première période de recrutement plus « massif ». On note une forte homogénéité de l'âge de la population féminine présente, principalement comprise entre 25 et 35 ans, alors que la population masculine se répartit entre 25 et 45 ans.

Le second graphique (1918), calculé sur l'année 1918, nous montre un vieillissement de la population féminine et un resserrement des écarts d'âge dans la population masculine, principalement lié à la Première Guerre mondiale.

Le troisième radar (1927) montre que le vieillissement de la population enseignante se poursuit dans les années vingt. Le pic d'hommes en service nés entre 1898 et 1902 et le faible

nombre de femmes présentes sont liés à la politique de recrutement des personnels dans l'après-guerre, avec une volonté d'augmenter la proportion d'instituteurs par rapport au nombre d'institutrices⁴.

Le graphique concernant 1939 montre un certain équilibre d'âge entre les deux populations. Le faible nombre de femmes est plus lié au récurrent manque d'informations dans les sources concernant les auxiliaires qu'à une présence moindre, comme l'a montré le graphique 9 sur les présences cumulées par profession, sexe et statut. C'est la période où l'amplitude des âges dans la population du primaire est la plus forte. Après-guerre, en 1948, la population s'est rajeunie, avec une proportion plus faible des plus de 50 ans et une amplitude des âges quasi identique.

Le dernier radar (1960) montre un nouveau vieillissement de la population. Ce vieillissement est lié à la présence des enseignantes et des enseignants faisant une carrière plus longue, parfois entrés dans le Service de l'enseignement à Madagascar avant 1940, ainsi qu'à l'âge plus élevé du personnel recruté les années précédentes (graphiques 10 et 11).

Conclusion du chapitre 1

La construction de catégories est toujours problématique : à la fois produit des observations et de la perception du chercheur, elles sont forcément discutables. Il nous semble au moins que les catégorisations proposées permettent de mieux cerner le corpus étudié. On voit ainsi des différences marquées apparaître lorsque l'on utilise les variables de profession, de sexe et de statut. La suite du travail permettra de mesurer la pertinence de ces sous-catégories pour l'analyse de ce personnel enseignant, tout en n'oubliant pas les limites d'une telle approche. Par ailleurs, le sous-découpage temporel, privilégiant des périodes de durées comparables et des ruptures « classiques », fait apparaître des phénomènes non identifiables autrement car se trouvant écrasés par la longue période, notamment à cause de la massification du personnel enseignant après la Seconde Guerre mondiale.

La définition du corpus et les éléments statistiques analysés ici permettent de traiter le sujet en levant plus facilement, pour la suite, le voile du « qui parle d'où ? » et en évitant de tomber dans une approche trop globalisante menant à des généralisations abusives. C'est dans ce sens que les exemples individuels sont utilisés dans la suite de cette recherche.

Après avoir cerné et qualifié le corpus, il est temps d'observer de plus près la question des candidatures au travail à Madagascar.

⁴ Voir le chapitre 3.

[2]

Des candidatures au travail à Madagascar

Avant de se trouver dans une position d'exercice professionnel à Madagascar, les enseignantes et les enseignants sont dans une situation de candidates et candidats. Une partie du personnel, de statut auxiliaire, est recruté sur place. Mais la majorité du personnel provient de métropole. S'interroger sur ce qui caractérise ces candidatures passe par plusieurs étapes. Tout d'abord, un questionnement sur la possibilité en histoire d'expliquer une présence coloniale qui relève du champ de la motivation, de parcours et de choix de vie avant tout individuels et particuliers. Sans généraliser, il semble possible, grâce aux sources variées de mettre en avant les principaux ressorts existants. Partir dans une colonie peut être une fin en soi. Mais cette étude porte sur un territoire précis : Madagascar. Comment des personnes débarquent ou atterrissent sur cette île plutôt que dans une autre colonie ? La seconde partie tente d'y répondre. Ensuite, ce personnel peut être approché plus globalement, en utilisant des informations compilées à partir de la base de données concernant la période d'avant leur travail dans l'enseignement à Madagascar, avec toujours une réflexion sur la situation professionnelle, statutaire et sexuée. Cette approche permet de percevoir tant les points communs que les différences internes au corpus. Enfin, une mise en avant de situations individuelles permet de mieux percevoir la façon dont des éléments divers s'agglomèrent pour en arriver à travailler dans une colonie.

2.1] Peut-on expliquer une présence coloniale ?

Si la réponse au « comment », c'est-à-dire les méthodes de recrutement, les transports, les questions budgétaires..., relève des choix de l'Administration, des règles, de la hiérarchie en place et d'un processus décryptable, la question du « pourquoi » est bien plus complexe à aborder. Il existe de multiples raisons pouvant expliquer une présence à Madagascar, difficilement classifiables, les motivations et circonstances étant multiples et individuelles. Pour autant, il est possible de souligner les éléments les plus flagrants rencontrés dans les sources. Plusieurs phénomènes récurrents y apparaissent, que ce soit dans les dossiers du personnel ou dans les entretiens. S'ils ne sont pas isolément « la » raison de la présence de l'ensemble de ce personnel, il faut les prendre en compte pour comprendre la position et, de ce fait, les motivations qui déterminent que l'on travaille dans le contexte social et de vie

d'une colonie. Le personnel venant de métropole, s'exilant à des milliers de kilomètres, accepte de vivre dans un espace et une temporalité (communications, transports...) plus contraignants. Il ne s'agit parfois, ici, que de pistes, qui permettent de mieux cerner les différents parcours et ainsi de tenter de répondre à cette question : pourquoi travailler aux colonies ?

2.1.1] La question du salaire

La motivation la plus récurrente, et clairement affichée, quelle que soit la période, est la question économique. La Colonie, c'est la promesse d'une majoration de salaire quand on est titulaire. C'est aussi un mode de vie, avec personnel domestique, inaccessible et inenvisageable pour le personnel du primaire en métropole. Cette question du salaire joue différemment suivant la situation sociale du personnel enseignant. Elle n'a certainement pas la même importance pour un instituteur qui a une nombreuse famille à charge en métropole¹ au début du XX^{ème} siècle que pour un professeur, « demi-bourgeois »² à la même époque. Encore que dans le corps professoral les carrières peuvent être bloquées, que les distinctions sont fortes entre agrégés et licenciés, qui se retrouvent parfois encore cantonnés dans des postes de répétiteurs³. C'est peut-être une raison supplémentaire à la question financière qui motive par exemple Charles Chevaillier :

« M. Chevaillier, né le 9 avril 1902 à GRAND (Vosges) est licencié es-sciences 1928. Maître d'internat au lycée de NANCY, il a été nommé répétiteur au Lycée de GAP en octobre 1925, puis au Lycée de BESANÇON, en octobre 1926. Il est marié (un enfant). Ses notes le représentent comme un répétiteur particulièrement travailleur et qui cherche, par son travail, à améliorer sa situation matérielle »⁴.

Engagé à Madagascar en 1930, professeur, puis censeur, révoqué en 1941 pour appartenance à la franc-maçonnerie, réintégré en 1943, il travaille à Madagascar au lycée Galliéni jusqu'en 1959, il a alors 57 ans.

L'interrogation sur la question financière, sur la « situation » est certainement ce que l'on trouve le plus dans les demandes du personnel en devenir ou en poste dans le Service de l'enseignement, que ce soit en terme de salaire directement, ou de prime de poste, de paiement d'heures supplémentaires... Pour Andrée Duteil, « Les enseignants venaient à

¹ C'est le cas, par exemple de Pierre Autret, instituteur présent à Madagascar de 1904 à au moins 1920 originaire du Finistère, qui si l'on en croit son ami Jean Paulhan, « fait vivre [...] ses frères et sœurs » en Bretagne, Pierre Autret envoyant une grande partie de sa paye. Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 361. Lettre du 1^{er} septembre 1909.

² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 356.

³ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 355-356.

⁴ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chevailliers Charles. Lettre de la direction de l'enseignement secondaire à l'inspection conseil de l'instruction publique au ministère des colonies, 15 mars 1930.

Madagascar parce qu'il n'étaient pas payés »⁵. Ce qu'Antoine Prost a déjà étudié, soulignant les faibles ressources et les difficultés matérielles des instituteurs et des institutrices de la Belle Époque⁶. Non seulement le salaire permet de mieux vivre qu'en métropole, mais il s'agit aussi souvent de constituer un pécule, pouvant permettre une acquisition immobilière, une fois de retour en métropole. Encore faut-il pour cela faire une carrière coloniale, ce qui n'est pas le cas de tout le monde. Par ailleurs, les auxiliaires ont un salaire bien moindre que les titulaires, différence difficile à quantifier, puisque d'un côté ce sont des grilles de salaire fonctionnant sur la classe du personnel, puis sur l'indice des fonctionnaires, de l'autre ce sont des personnes engagées avec des salaires individuels, parfois très inégaux entre eux. Ainsi, en 1920, on peut voir des auxiliaires de l'enseignement rémunérés 5 francs par jour travaillé, d'autres 150 francs par mois, d'autres 210 ou 300 francs par mois⁷... Toujours est-il que ces revenus ne donnent pas la même capacité financière que ceux du personnel titulaire. Les auxiliaires sont principalement des femmes mariées et leur salaire est considéré, non pas comme un salaire « principal », mais comme devant constituer un appoint à celui de leur mari. Appoint appréciable, parfois indispensable, surtout pour les femmes de petits colons. Il reste que la question financière transparait régulièrement dans les dossiers du personnel, et touche toutes les catégories d'enseignants. Ainsi Gaston Rouanet, professeur, cherche-t-il à se renseigner en 1931 :

Montpellier 15 Août 1931

« Monsieur l'Inspecteur Conseil,
 Je joins à ma lettre les pièces nécessaires à une demande d'emploi comme professeur de mathématiques de l'Enseignement secondaire en Indo-Chine.
 J'attire votre attention sur ce fait que cette demande est pour l'année scolaire 1932-33 car je suis en ce moment professeur de mathématiques à Téhéran et mon contrat avec le gouvernement persan n'expire qu'en septembre 1932.
 Je vous serais très reconnaissant de vouloir bien me donner encore quelques renseignements sur l'Indo-Chine.
 La solde de présence est-elle touchée en Indo-Chine ?
 L'avancement dans les cadres de la Métropole se fait-il régulièrement tous les 4 ou 6 ans ?
 Quels sont les avantages accordés aux fonctionnaires locaux ?
 Dans quelle catégorie et classe pourrais-je entrer (service local) ? Je suis en 5^e classe des licenciés de l'enseignement secondaire des collèges.
 Les économies réalisées en piastres peuvent-elles être facilement transformées en francs au cours légal ?
 Quelles sont les indemnités allouées aux directeurs de collèges et aux inspecteurs en chef de l'enseignement primaire ?
 L'indemnité spéciale de départ colonial est-elle calculée sur la solde en francs (de présence) ou sur la solde coloniale en piastres évaluées en francs ?
 Excusez moi de vous demander ces détails verbeux, vous en comprendrez sans peine l'opportunité.
 Dans cette attente, je vous prie d'agréer, Monsieur l'inspecteur Conseil, l'hommage de mon profond respect. Rouanet, Avenue Professeur Grasset, Montpellier (Hérault) »⁸

⁵ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

⁶ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 381.

⁷ CAOM GGM 11B64, 1918-1924, contrôle nominatif des auxiliaires des divers services.

⁸ Base de données N°313 (CAOM)

Ce professeur, né dans l'Hérault en 1902, est nommé à Madagascar, au lycée Galliéni, en 1933 et reste en service dans l'île pendant 17 ans.

Les exemples de ce type sont légions. Mais la question financière, si elle est centrale, ne doit pas cacher d'autres motivations.

2.1.2] Imaginaire, exotisme et voyage

Autre facteur pouvant motiver à travailler dans le champ colonial, l'attrait pour les voyages et la confrontation à des environnements radicalement différents de ceux de la métropole. Ainsi Claude Legrand, instituteur né et travaillant dans le Loiret, marié sans enfant à ce moment, écrit dans sa demande de travail aux colonies en 1949, il a alors 26 ans :

« Vif désir de connaître les régions tropicales et d'y vivre. »⁹

Ce qui peut sembler une conséquence évidente de la situation, doit être pris en compte comme élément de motivation individuelle, même si en dehors de mémoires personnelles, les sources pour traiter de la motivation individuelle sont bien ténues. Travailler dans une colonie, c'est le dépaysement assuré, tout en étant en France. Du moins, c'est ce que promet l'exotisme des expositions coloniales et plus largement les vecteurs culturels et économiques, une propagande mettant en avant en métropole l'intérêt de carrières coloniales, notamment militaires.

Le travail dans un territoire outre-mer, c'est la possibilité de voyager, phénomène plus facile à percevoir individuellement, car l'Administration laisse des traces. La question du voyage, souvent le déplacement entre la métropole et la colonie, et vice versa, change avec le développement des lignes aériennes. Auparavant, le voyage est souvent identique : départ de Marseille, canal de Suez, Djibouti, Comores, Madagascar, avec diverses étapes suivant la compagnie, le moment,... L'avion et les diverses routes aériennes permettent, à partir des années cinquante, de varier les trajets de retour et de découvrir l'intérieur de l'Afrique de l'Est. La possibilité de faire le trajet en bateau se réduit, il devient alors difficile de l'obtenir car elle s'apparente plus à une forme de croisière qu'à un déplacement obligatoire, l'Administration ne souhaitant ou ne pouvant pas donner suite à toutes les demandes de retour par mer¹⁰.

⁹ CAOM EE/II/5668 carton 71. Legrand Claude.

¹⁰ Sur cette question, voir le chapitre 9.

2.1.3] Des spécificités féminines ?

Il semble qu'on puisse déterminer des spécificités féminines dans les raisons de présences coloniales. Une première, est liée à un moment précis, celui du début de la colonisation de Madagascar¹¹. À la fin du XIX^{ème} siècle, l'idée d'un manque de femmes « françaises » aux colonies se développe, avec comme toile de fond l'envie de transformer des travailleuses potentielles de France en épouses de colons et d'assurer ainsi l'implantation coloniale française. Le départ pour les colonies est présenté, pour les femmes, comme le moyen de « réussir un bon mariage ». C'est l'Union Coloniale française, groupe de pression influent, militant pour le développement des colonies, qui dans une conférence célèbre sur « l'émigration des femmes aux colonies » met en avant cette possibilité de « vases communicants » :

« Tandis qu'en France elles sont, de par les mœurs et la vie, réduites à attendre et à subir le choix des hommes, là-bas, la proportion des nombres étant inversée, c'est elles qui ont en main le droit de choisir. Leur valeur est, en fait, décuplée et leurs chances s'accroissent d'autant. »¹²

Les femmes visées par l'Union en métropole sont décrites dès le début de la conférence :

« À force d'entendre vanter les bienfaits de l'instruction, beaucoup d'entre elles se sont figurées que l'instruction menait à tout et qu'il suffisait d'un certificat ou d'un brevet pour se tirer d'affaire dans la vie. Elles se sont ruées aux examens ; les unes y ont échoué, les autres y ont réussi, mais n'en sont pas beaucoup plus avancées pour cela. Vous n'ignorez pas en effet qu'il existe en France, à l'heure qu'il est, un grand nombre d'institutrices sans élèves, d'employées sans emploi, de télégraphistes sans télégraphes, de téléphonistes sans téléphone, qui végètent sans gagne-pain et qui sont condamnées à d'autant plus dures misères que leurs rêves avaient été plus ambitieux. Ce ne sont pas des *déclassées* ; le mot serait injuste et dur. Ce sont des *non-classées* ; mais les femmes *non classées* sont toujours en péril de devenir des *déclassées*. »¹³

Ce discours s'accompagne d'une proposition concrète, la création d'une société d'émigration féminine aux colonies, qui doit permettre de mettre en place ce programme en facilitant le financement du voyage des candidates et en les mettant en relation avec les colonies. On se retrouve pleinement dans une logique de sortie de la sphère du travail en métropole pour ramener les femmes à une sphère maritale en situation coloniale. Ce ne sont jamais les questions de formation, de diplôme ou de compétence qui sont mises en avant mais un besoin de « pérennisation » de la « race » qui confine les femmes dans une idéologie de la maternité et, comme le note Anne Hugon, les assigne directement à l'espace privé¹⁴. À Madagascar, l'idée fait son chemin, mais révèle aussi un autre enjeu à cette présence féminine : la

¹¹ Une partie de cette analyse est extraite d'un article : Simon Duteil, « Partir et travailler dans le domaine colonial français : Enseignantes métropolitaines et réunionnaises à Madagascar, 1896-1920 », *Sextant*, 2008, pp. 141-155.

¹² Joseph Chailley-Bert, Gabriel-Paul d'Haussonville, *L'émigration des femmes aux colonies*, Paris, Armand Colin, 1897, p. 52.

¹³ Joseph Chailley-Bert, Gabriel-Paul d'Haussonville, *L'émigration des femmes aux colonies*, Paris, Armand Colin, 1897, p. 4-5. Les mots en italiques le sont dans le texte original.

¹⁴ Anne Hugon, « La redéfinition de la maternité en Gold Coast, des années 1920 aux années 1950 : projet colonial et réalités locales », Anne HUGON (dir.), *Histoire des femmes en situation coloniales Afrique-Asie XX^e siècle*, Paris, Karthala, 2004, p. 145.

racialisation de la présence coloniale. Le point de vue de Galliéni, explicite, est rapporté dans *La Réforme Sociale* de juin 1903 :

« Je veux empêcher les soldats dont je fais des colons, à l'expiration de leur congé, de se mettre en ménage irrégulier ou même régulier avec des femmes malgaches, je voudrais que l'île fut peuplée, non par une race de métis, mais bien par une pure race française. »¹⁵

Cette société d'émigration féminine a été étudiée par Yvonne Kniebiehler et Régine Goutalier qui ont montré son ampleur limitée et son aspect éphémère. Sur les quatre à cinq cents candidatures reçues au départ par cette société la première année, on compte « 68 institutrices, gouvernantes et demoiselles de compagnies »¹⁶. En 1903 seules 20 femmes sont parties par son biais à Madagascar¹⁷. Concernant les enseignantes travaillant à Madagascar, une au moins, Lydie Brissac, institutrice née en 1876, a été « envoyée à Madagascar sous les auspices de la Société d'émigration des femmes françaises » et se retrouve ironiquement à son arrivée en 1902 directrice de l'école des enfants métis, qui est créée à Tananarive¹⁸. Dans le dossier administratif de Lydie Brissac, qui se marie en 1904 à Madagascar avec un nommé Dirat et se retrouve en congé illimité à partir de ce moment, on trouve une correspondance du Gouverneur Général Galliéni avec la société d'émigration des femmes. Galliéni fait état de leur précédente rencontre et tire le bilan dès 1901 d'une idée qu'il juge bonne, mais qui n'est pas en phase avec la réalité coloniale :

« Tout d'abord, en ce qui concerne les unions de nos colons Européens et notamment de nos soldats colons avec des femmes françaises, je ne puis encore vous donner de renseignements défavorables. Nous ne pouvons pas marier les colons par force et, ceux que j'ai consultés m'ont tous répondu qu'ils ne voulaient pas qu'on leur envoie de femmes Européennes d'avance ou qu'ils préféreraient aller se marier eux-mêmes en France. [...] J'avais bien pensé à faire venir d'avance par votre intermédiaire, un petit nombre de femmes Européennes qui, en attendant leur mariage, auraient trouvé asile chez les Sœurs ou dans les familles protestantes de la Mission française. Mais je crains de nous exposer aux réclamations de ces personnes, si, au bout de quelques temps, elles ne trouvent pas à se marier. » [Lettre du 20 décembre 1901].

« Il convient d'ailleurs de remarquer que ceux de ces jeunes agriculteurs qui ont vraiment réussi n'hésitent pas à aller en France pour épouser l'amie d'enfance dont ils ont gardé le souvenir. [...] Votre œuvre, Madame, est de celles qu'il faut exécuter qu'avec la certitude absolue du succès. » [Lettre du 29 décembre 1901].¹⁹

On voit ici la différence entre l'idée, encore véhiculée par Galliéni en 1903, et l'aspect concret d'une entreprise qui ne prend guère dès 1901.

Il est imaginable que les considérations de Chailley-Bert sont à l'origine de quelques départs féminins, d'autant qu'il a reçu force soutiens et publicités²⁰. Mais à l'opposé d'une conception « servile », il se peut que ces expatriations soient pensées comme un facteur d'émancipation

¹⁵ « L'émigration des femmes aux colonies », *La Réforme Sociale*, juin 1903, p. 877.

¹⁶ Yvonne Kniebiehler et Régine Goutalier, *La femme au temps des Colonies*, Paris, Stock, 1986, p. 90.

¹⁷ « L'émigration des femmes aux colonies », *La Réforme Sociale*, juin 1903, p. 880.

¹⁸ CAOM GGM 6(10)D4, école des enfants métis.

¹⁹ CAOM EE/II/2404/12. Brissac Lydie. Lettre du 20 et du 29 décembre 1901 du Général Galliéni à Madame Pégard, secrétaire générale de la Société d'émigration des femmes.

²⁰ Yvonne Kniebiehler et Régine Goutalier, *La femme au temps des Colonies*, Paris, Stock, 1986, p. 90.

par rapport aux conditions sociales de France, du moins pour des institutrices. Leurs conditions professionnelles en France peuvent le justifier.

Fin XIX^{ème}, début XX^{ème} siècle, les instituteurs et institutrices du public sont soumis aux diverses pressions de notables locaux qui peuvent facilement les faire muter. Ils et elles dépendent d'une hiérarchie où domine l'arbitraire et où l'inspecteur est tout puissant²¹. Ainsi, on pourrait considérer que le départ, dans certaines circonstances, est une « fuite » vers un milieu que l'on imagine plus clément, où les structures sociales semblent différentes, où l'on peut « refaire sa vie », ce qui n'est évidemment pas contradictoire avec des motivations financières. Cette question doit être abordée de façon genrée. Si d'un côté quelques instituteurs partent suite à un veuvage ou sur recommandation d'un parent déjà présent à la colonie, d'autres spécificités peuvent motiver les institutrices, au vu de leur situation particulièrement difficile en France. La vie d'une institutrice dans les campagnes françaises, à une époque où la laïcité et la laïcisation sont des enjeux majeurs, est plus dure que celle de leurs collègues hommes : « On la montre du doigt, les commerçants refusent de la servir, les élèves, montés par leur famille, sont intenable, le curé prêche contre l'usurpatrice »²². D'autant que le mariage leur est difficile en zone rurale, en dehors du milieu de l'enseignement. Elles sont considérées alors comme des « déclassées » par une partie de la société patriarcale. Ceci est surtout valable avant la Première Guerre mondiale. Ainsi Marie Hym, institutrice qui passe par l'EJF de la MLF, section Indochine, explique dans sa demande de place pour se préparer à l'enseignement colonial :

« En octobre 1902, j'étais nommée directrice de l'école maternelle de Longwy haut (laïcisation) où je suis encore. J'ai eu à subir les attaques du maire réactionnaire à propos d'enlèvement de crucifix, de suppressions de prières, etc. »²³

En 1912, à Madagascar, sur 31 institutrices titulaires et 14 auxiliaires intégrées au Service de l'Enseignement, 16 sont mariées à des instituteurs, 6 sont les épouses d'agents d'autres Services administratifs et 2 vivent maritalement avec des colons (dont un pharmacien)²⁴ : il y a 21 célibataires, veuves ou femmes vivant seules ou, moins plausiblement, en concubinage. On peut penser que parmi ces femmes, certaines cherchent à éviter les pressions sociales de la métropole, préférant se confronter à celles de la colonie. Mais peu partent dans l'esprit de développer une colonie de peuplement, selon l'idée de l'Union Coloniale, comme le montrent à ce moment les rares mariages avec des colons et l'idée qu'il s'agit d'une parenthèse dans la carrière qui se referme forcément, parfois à la retraite, et se solde par un retour dans la métropole.

²¹ Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, le Seuil, 1992, pp. 299-302.

²² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 382.

²³ MLF, dossiers des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200/A024.10. Hym Marie.

²⁴ CAOM GGM 5(2)D7, Rapport du Service de l'enseignement 1912.

En revanche, la réclame faite par ce groupement sur la possibilité pour les femmes de « faire leur vie » à la colonie, participe à attirer l'attention de quelques institutrices sur cette possibilité et sert les intérêts d'autres groupements coloniaux tels que la MLF. Mais dès avant 1910, la colonie ne souhaite plus, sauf exceptionnellement, recruter des femmes célibataires provenant de métropole, cherchant à favoriser les couples d'enseignants²⁵. Il faut y voir à la fois un échec des idées de peuplement et d'installation, mais aussi une logique de gestion administrative.

Autre spécificité qui n'apparaît que comme féminine, visible dans les dossiers sur l'ensemble de la période 1896-1960, mais surtout après 1918 : la présence liée à la carrière du mari. Dans de nombreux dossiers d'enseignantes, principalement mariées en dehors de l'enseignement, ce phénomène se retrouve explicité clairement par le rédacteur administratif d'une façon courte : « suit le mari ». Il s'agit de femmes accompagnant leur mari faisant leur carrière, ou au moins une partie, aux colonies. Une fois à Madagascar, ces dernières, souvent en situation de congé sans solde de l'instruction publique puis de l'éducation nationale demandent à travailler dans l'enseignement, ce qui se traduit quasi systématiquement par une situation d'auxiliaire.

2.1.4] Soutenir la politique coloniale

Autre motivation, celle du soutien à la politique coloniale de la France, au colonialisme en particulier. On en trouve des traces nettes dans la période 1940-1960, rarement auparavant, ce qui peut s'expliquer par un raidissement et une politisation accrue de l'enjeu colonial dans la société française. Ainsi cet instituteur, Paul Hoche, originaire du Haut-Rhin, ayant fait la campagne de France en 1939-40 et celles d'Afrique et d'Europe de 1942 à 1945, médaillé de la résistance, qui entre en service à Madagascar en 1948, et qui souhaite la même année « coopérer à l'œuvre de la France dans son Empire »²⁶. Ainsi Jean Cerruti, maître d'éducation physique de 27 ans, travaillant à la direction générale de la jeunesse et des sports du Tarn-et-Garonne qui exprime en 1951 son « désir de servir aux colonies » et demande le Gabon et le Cameroun, obtenant Madagascar²⁷. Encore faut-il prendre en compte qu'il peut s'agir de tentative de séduction de l'Administration : mettre en avant un élément personnel de fidélité à l'idée coloniale peut être pensé comme un atout pour le recrutement. C'est certainement le cas après 1945 à Madagascar. Même si cette idée n'est pas souvent exprimée directement, travailler dans les colonies c'est travailler dans le cadre d'un système colonial.

²⁵ Voir le chapitre 3.

²⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Hoche Paul.

²⁷ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Cerruti Jean.

2.1.5] Un faisceau de motivations

Comme il a été souligné, de multiples possibilités, peuvent expliquer une présence coloniale. Si, pendant longtemps, le climat est perçu comme un désagrément lié à la situation coloniale, avec son cortège de maladies et de risques réels et supposés, l'après Seconde Guerre mondiale voit également un changement à ce niveau et l'apparition de demandes de départ vers des climats chauds pour raisons médicales justifiant le fait de travailler aux colonies. Encore qu'il s'agisse d'une motivation rare dans les correspondances administratives. C'est le cas notamment pour Georges Desmons, instituteur travaillant en Ille-et-Vilaine où il est né en 1919, qui souhaite en 1952 travailler en AOF où il a des amis, mais surtout, parce qu'atteint de bronchite chronique, il souhaite un climat chaud²⁸. Il entre en fonction à Madagascar en octobre 1952.

Évidemment, le départ colonial, c'est aussi la possibilité de refaire sa vie. Les motivations peuvent être nombreuses, qu'il s'agisse de ruptures familiales, explicitées chez des instituteurs divorcés, ou de situations liées aux conséquences des Guerres mondiales. C'est le cas par exemple de Sylvain Goyeau, professeur licencié, dont le départ pour Madagascar en 1945 est en partie motivé par sa situation de sinistré de guerre à Royan²⁹. La colonie peut aussi être perçue comme le moyen pour les célibataires de ne plus l'être, dans des conditions sociales plus avantageuses, ce qui peut expliquer le différentiel trouvé dans l'étude de la base de données entre célibataires avant de partir et mariés une fois dans l'enseignement à Madagascar. Plus rarement, mais présents dans les sources, il s'agit aussi de « fuites », d'abandon de la vie métropolitaine, parfois avec femme et enfant, comme c'est le cas pour un instituteur, qui travaille à Madagascar de 1925 à 1928 et qui laisse derrière lui sa femme et sa fille en bas âge, sans nouvelle ni soutien financier, après que le divorce lui a été refusé³⁰. Il semble que ce soit une spécificité masculine.

Une hypothèse à prendre en compte dans la motivation au départ colonial, concerne les jeunes hommes face à la situation militaire qui les attend s'ils se trouvent en métropole, notamment dans le cadre de la guerre d'Algérie. Ainsi, les hommes non réformés qui travaillent à Madagascar reçoivent automatiquement une nouvelle affectation militaire liée à la colonie. On voit ainsi une partie du personnel masculin mobilisé à Madagascar lors des deux Guerres mondiales. Après 1945, et surtout dans les années cinquante, le carnet d'affectation militaire

²⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Desmons Georges.

²⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Goyeau Sylvain.

³⁰ Base de données. N° 1548.

est retiré à l'arrivée dans l'île pour être modifié. Il existe peut-être une stratégie d'évitement, mais ce n'est qu'une supposition qui mériterait d'être travaillée plus largement avec les archives militaires et en relation avec la mobilisation des forces armées françaises de l'île hors Guerres mondiales.

La guerre peut être le moyen de rentrer en contact avec les colonies et Madagascar en particulier. Ainsi durant la Première Guerre mondiale Georges Lahaye se trouve mobilisé dans un régiment d'infanterie colonial malgache. Cette rencontre est un élément central qu'il met en avant en 1920 pour justifier son désir de travailler dans l'île³¹.

Une autre motivation est à chercher du côté de la relation personnelle aux territoires coloniaux. Une part non négligeable du personnel, durant l'entre-deux-guerres et surtout après 1945, est née dans les colonies³². Le débouché colonial peut sembler d'autant plus logique que c'est le mode de vie connu jusqu'alors, voire que le territoire demandé est déjà vécu. Il peut s'agir d'enfants de « coloniaux » qui réitèrent ainsi le choix de leurs parents.

Enfin, le dernier aspect permettant de comprendre le choix du travail en situation coloniale relève de la question de l'opportunité, de l'occasion rencontrée, de l'information croisée permettant d'envisager concrètement le départ colonial et un poste dans l'enseignement, que ce soit par le biais d'une conférence, d'une relation professionnelle ou familiale. Cette question, liée à celles des réseaux et des soutiens facilitant la venue aux colonies, notamment à Madagascar, est importante. Un exemple de ce type de rencontre possible est la situation de Pierre Deschamps : ancien inspecteur puis directeur du Service de l'enseignement à Madagascar depuis 1900, initiateur de la MLF en 1901, il est évincé de Madagascar en 1905 et se retrouve en 1908 directeur de l'école primaire supérieure de Douarnenez, dans le Finistère³³. Il est certain que, dans son poste, il partage son expérience coloniale et cherche à susciter des vocations chez de futurs instituteurs et institutrices.

Même s'il est impossible de dire avec certitude ce qui motive un individu, l'étude de ces différentes motivations est importante pour comprendre la position de ces individus une fois en exercice dans l'île. Toutefois, vouloir travailler dans les colonies n'est pas une explication sur le choix précis de Madagascar comme destination.

³¹ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges.

³² Voir la série AB des tableaux de l'annexe statistique.

³³ Mission laïque française, *Historique, statuts, comités. Conférence de M. Aulard sur les écoles d'orient*, Paris, Mission Laïque Française, 1908, p. 32.

2.2] Madagascar comme destination

Pourquoi choisir Madagascar comme territoire de destination ? S'il existe certainement des affinités pour un territoire plutôt qu'un autre, certains éléments permettent de mieux comprendre ce qui fait que des enseignants se retrouvent dans l'île plutôt que dans d'autres colonies. Dans un premier temps, on peut penser que Madagascar n'est pas particulièrement à l'honneur, notamment au travers de ce qui peut être grossièrement perçu et véhiculé sur cette île en métropole. On peut légitimement se demander si Madagascar n'est pas une destination « au hasard ». Mais il faut également prendre en compte des raisons spécifiques : pour certains individus, Madagascar est le point de chute logique, pour d'autres, elle est l'opportunité ou encore la seule possibilité pour travailler dans l'enseignement colonial.

2.2.1] Perception et connaissance de Madagascar

Dans la société française, dans la presse métropolitaine, Madagascar apparaît sur la place publique de façon importante, en dehors des expositions coloniales, principalement à deux moments, qui concernent deux générations différentes et qui ne sont pas forcément mobilisateurs pour aller y travailler.

D'une part, dès le début de la colonisation, l'expédition militaire suscite des remous, et même une poussée anti-coloniale, de par le nombre de décès liés aux maladies. Au début de la Belle Époque, l'île de Madagascar peut être perçue comme une terre « mortelle » à l'exception du centre, idée qui reste longtemps ancrée, même si le fiasco militaire est mis tour à tour sur le compte du manque de préparation, de militaires réunionnais « indolents » ou de la concurrence entre la marine et l'armée de terre. Cependant il faut également prendre en compte l'offensive propagandiste vers le public pour valoriser cette nouvelle possession que le « parti colonial » mène sur la même période³⁴.

D'autre part, cinquante ans plus tard, le soulèvement anti-colonial en 1947-1948 qui touche une partie de l'île, et la répression militaire, administrative et judiciaire qui s'ensuit peuvent sembler faire de Madagascar une colonie instable, périlleuse, à l'image de l'Indochine. Cet événement, relayé en métropole³⁵, peut être un repoussoir à un départ vers une zone « sensible ».

La guerre de conquête concerne les personnels arrivant dans les débuts de la colonisation, même si l'image d'une colonie dangereuse pour la santé peut s'installer sur la durée. Les

³⁴ Charles Richard, *Le gouvernement de Victor Augagneur à Madagascar (1905-1910)*, doctorat du 3^{ème} cycle, Paris, 1969, pp.1-3.

³⁵ Grégoire Pourtier, *Les événements de 1947 à Madagascar et leurs suites judiciaires à travers la presse parisienne*, mémoire de maîtrise, Paris 1, dir. Jean Fremigacci, 1999.

événements de 1947 ne vont concerner qu'à la marge les enseignantes et enseignants de la période : rien n'indique dans les archives consultées des départements massifs de l'île pour la métropole ou bien une difficulté particulière de recrutement pour l'enseignement à cette période.

Pour le personnel métropolitain n'ayant aucun lien avec l'océan Indien, la question d'aller à Madagascar peut se poser en terme de connaissance. Les sources pour étudier les connaissances spécifiques de ces enseignants avant leur arrivée dans l'île sont rares. On peut supposer que les manuels scolaires, facilement accessibles, constituent le bagage minimum de connaissances. Madagascar n'y apparaît pas, en général, comme une colonie d'importance, si l'on compare l'espace consacré à cette île à ceux d'autres colonies comme l'Algérie ou l'Indochine, quelle que soit la période ou le niveau. Prenons quelques exemples :

Dans le *Cours d'histoire des Écoles Normales* de Seignobos et Rolland de 1911³⁶, servant à former le personnel primaire, « l'expansion coloniale de la France » occupe 14 pages, Madagascar une page et demie, là où l'Indochine en comporte 3, l'Algérie 7.

Dans le cours de géographie de Galouédec et Maurette³⁷ pour le cours moyen et la première année de cours supérieur, qui date de 1930, l'Empire colonial occupe 11 pages, avec quelques lignes très générales consacrées à Madagascar soit le quart d'une page, contre 2 pleines pages à l'Indochine et 4 à l'Afrique du Nord.

La différence est moins forte dans les manuels de géographie de la collection Jean Brunhes³⁸ des années quarante. Pour les classes de première, l'édition de 1942 « France et colonies françaises » de 396 pages, dont 106 sur l'Empire, 10 pages traitent de Madagascar, 14 de l'Indochine et 25 de l'Algérie, l'édition de 1949 « France et Union française » étant quasiment identique.

D'autres manuels révéleraient des écarts similaires. S'il est évident que la place de l'Algérie dans les manuels est liée à une plus longue histoire, à un peuplement colonial très important nécessitant la même place qu'une région métropolitaine, la comparaison avec l'Indochine permet de voir que Madagascar n'est pas « colonie de premier rang » du moins dans la place qui lui est accordée dans les manuels scolaires.

Évidemment, il existe de multiples moyens de rentrer en contact avec Madagascar, que ce soit par les espaces dédiés lors des expositions coloniales, les entreprises ayant un lien avec

³⁶ Charles Seignobos et Charles Rolland, *Cours d'histoire à l'usage des Écoles normales primaires, Programmes de 1905*, Armand Colin, 1911, 516 p.

³⁷ L. Gallouédec et F. Maurette, *Cours de géographie, Cours Moyen et Première année du Cours Supérieur, Programmes de 1923*, Librairie Hachette, sixième édition, 1930, 96 p.

³⁸ Henri Boucau et Jean Petit, *France et colonies françaises, Géographie pour l'enseignement du second degré, classe de première*, collection Jean Brunhes, A. Hatier, 1942, 396 p. et *France et Union française*, A. Hatier, 1949, 409 p.

l'île,... Mais on peut avancer le fait que Madagascar en tant qu'espace géographique est peu connu dans la société métropolitaine, *a fortiori* encore moins comme colonie.

Alors pourquoi Madagascar comme destination pour travailler dans l'enseignement ?

2.2.2] Un hasard ?

La venue à Madagascar n'est pas forcément liée à un choix précis. Il s'agirait donc d'un hasard dans la destination, le processus de sélection du territoire ne dépendant pas directement du candidat, le facteur prédominant étant de travailler dans une colonie.

Les dossiers administratifs à remplir dans l'immédiat après Seconde Guerre mondiale, pour une candidature aux colonies, comportent un espace demandant aux personnels de hiérarchiser 3 territoires souhaités. Quelques dossiers de l'entre-deux-guerres comprennent déjà parfois ce type d'informations. Il s'agit de métropolitains n'ayant jamais travaillé outre-mer. Les informations proviennent de dossiers d'individus embauchés à Madagascar à la suite de cette demande. L'étude de ce formulaire permet donc de voir le niveau de distorsion entre les territoires souhaités et le territoire où l'on est nommé, nous renseignant ainsi sur le fonctionnement administratif, aussi bien que sur les fonctionnaires enseignants.

Pour la période 1919-1939 nous disposons de l'information de « territoires souhaités » pour 11 instituteurs, 6 professeurs hommes et une professeur femme. Pour la période 1940-1960 cette information concerne 13 institutrices, 67 instituteurs, 12 professeurs femmes et 21 professeurs hommes. Le tableau ci-après permet de voir la répartition des vœux. La colonie désirée est indiquée en tête de ligne et de colonne. Les chiffres entre parenthèses donnent le nombre d'individus concernés en valeur absolue. Une fois de plus, les sources sont majoritairement masculines. Deux facteurs pour comprendre cela : d'une part, lors du départ d'un couple, c'est la situation du mari, « chef de famille », qui est prise en compte, ce qui fait que certaines femmes ne remplissent pas cette partie, ce qui ne signifie pas qu'elles ne participent pas au processus de hiérarchisation ; d'autre part, la forte proportion de femmes auxiliaires (recrutées sur place) induit qu'elles ne demandent pas la colonie dans le cadre d'un détachement de leur Service d'origine, et donc ne remplissent pas des formulaires qui ne concernent que les titulaires détachés.

Tableau 2**Territoires coloniaux souhaités par les enseignants classés par profession et genre (1919-1960)**

Madagascar	1919-1939				1940-1960				
	1er choix	2ème choix	3ème choix	Non demandé	1er choix	2ème choix	3ème choix	4ème choix	Non demandé
Instituteurs	64% (7)	9% (1)	9% (1)	18% (2)	51% (34)	11% (7)	9,5% (6)	7,5% (5)	21 % (14)
Institutrices	-	-	-	-	69% (9)	15% (2)	7,5% (1)	-	7,5 % (1)
Professeurs hommes	20% (1)	20% (1)	20% (1)	40% (2)	72% (15)	14% (3)	9,5% (2)	4,5% (1)	-
Professeurs femmes	-	-	-	100% (1)	83% (10)	8% (1)	-	-	8% (1)

AEF et Cameroun	1919-1939			1940-1960		
	1er choix	2ème choix	3ème choix	1er choix	2ème choix	3ème choix
Instituteurs	-	-	9% (1)	17,5% (11)	21% (13)	8% (5)
Institutrices	-	-	-	7,5% (1)	7,5% (1)	7,5% (1)
Professeurs hommes	-	-	-	4,5% (1)	4,5% (1)	9% (2)
Professeurs femmes	-	-	-	-	-	-

AOF	1919-1939			1940-1960		
	1er choix	2ème choix	3ème choix	1er choix	2ème choix	3ème choix
Instituteurs	18% (2)	18% (2)	9% (1)	11% (7)	13% (8)	11% (7)
Institutrices	-	-	-	7,5% (1)	22,5% (3)	-
Professeurs hommes	-	-	-	-	19% (4)	9,5% (2)
Professeurs femmes	-	-	-	8% (1)	8% (1)	-

Indochine	1919-1939			1940-1960		
	1er choix	2ème choix	3ème choix	1er choix	2ème choix	3ème choix
Instituteurs	18% (2)	27%(3)	-	1,5 % (1)	-	-
Institutrices	-	-	-	-	-	-
Professeurs hommes	80% (4)	-	-	4,5% (1)	-	4,5% (1)
Professeurs femmes	100% (1)	-	-	-	-	-

Océanie	1919-1939			1940-1960		
	1er choix	2ème choix	3ème choix	1er choix	2ème choix	3ème choix
Instituteurs	-	9% (1)	-	11% (7)	8% (5)	6% (4)
Institutrices	-	-	-	15% (2)	7,5% (1)	7,5% (1)
Professeurs hommes	-	20% (1)	-	14% (3)	9,5% (2)	4,5% (1)
Professeurs femmes	-	-	-	8% (1)	-	-

Autres territoires	1919-1939			1940-1960		
	1er choix	2ème choix	3ème choix	1er choix	2ème choix	3ème choix
Instituteurs	-	9% (1)	9% (1)	11% (7)	9,5% (6)	11% (7)
Institutrices	-	-	-	-	-	-
Professeurs hommes	-	20% (1)	-	4,5% (1)	4,5% (1)	4,5% (1)
Professeurs femmes	-	-	-	-	-	-

Ces tableaux amènent quelques commentaires. Le faible nombre d'individus sur la période 1919-1939 ne permet pas une réelle comparaison avec la période suivante. Mais il permet de voir, par exemple, que l'Indochine qui représente logiquement une faible part des choix après

1940, est une destination souhaitée davantage que tout autre territoire, à l'exception de Madagascar, avant la Seconde Guerre mondiale³⁹.

Sur la période 1940-1960, on peut noter que Madagascar comme premier choix est proportionnellement plus important chez les professeurs des deux sexes, que pour le personnel primaire. Ce phénomène peut s'expliquer. D'une part, la progression de carrière d'un professeur est complexe, avec une hiérarchie entre les différents établissements scolaires, les moments dans la carrière, les changements de postes sont importants⁴⁰. On peut penser que demander un poste colonial se fait alors après un minimum de prise d'informations sur les possibilités de réussite. Ainsi, la disponibilité de postes précis, liée à une matière d'enseignement, à une spécialisation, rend plus spécifique l'embauche du personnel secondaire par rapport au personnel primaire. D'autre part, il faut prendre en compte les circuits d'informations corporatistes plus développés des professeurs, avec des associations regroupant par matière, des revues, des réseaux propres aux agrégés⁴¹, qui permettent de disposer de ces informations.

Au-delà, au regard des dossiers, il semble que plus une personne bénéficie d'un statut élevé dans la hiérarchie de l'enseignement, plus son choix de colonie, si ce n'est de poste est, précis : c'est la résultante d'un travail d'information en amont permettant de savoir où des postes accessibles existent, d'une capacité certainement plus importante à mobiliser des ressources pour l'obtenir, mais aussi de la recherche de profils spécifiques qui limitent les candidatures.

A contrario, la gestion d'un personnel primaire plus facilement interchangeable est plus souple, ce qui se traduit par le fait qu'un cinquième des instituteurs sur la période 1940-1960 n'ait pas demandé Madagascar et s'y retrouve quand même. Ceci tend à indiquer que pour ces personnels qui acceptent un poste, la priorité est de travailler dans une Colonie, non dans un territoire précis. La raison de leur présence relève alors des opportunités, des postes disponibles et du choix de recrutement par l'Administration.

Mais ce n'est pas le cas pour l'ensemble du personnel. Pour des enseignantes et des enseignants, Madagascar est une colonie de destination logique.

³⁹ L'attrait pour l'Indochine peut s'expliquer de différente manière, notamment par une vision « positive » des cultures locales, mais aussi de façon plus pragmatique par un nombre de places d'enseignement plus grand sur cette période : huit fois plus de professeurs, quatre fois plus d'institutrices et d'instituteurs, si on compare les chiffres du personnel français à Madagascar avec ceux mis en avant pour 1930 par Pascale Bezançon, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 325.

⁴⁰ Pierre Guiral et Guy Thuillier, *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*, Paris, Hachette, 1982, pp. 83-87.

⁴¹ Voir par exemple Yves Verneuil, « Valeurs et combats de la Société des agrégés depuis 1914 », *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, n° 77, 2003, pp. 69-84.

2.2.3] Une destination logique

Pour les Réunionnais et les « non-malgaches » nés dans l'île, qu'on appelle *zanatany*, la proximité géographique pourrait être une explication en soi. L'étude géographique développée plus loin montre la proportion importante, surtout chez les institutrices, d'un personnel né dans l'océan Indien.

S'il ne faut pas réduire une présence dans l'enseignement à Madagascar à cette seule géographie des naissances, c'est un élément qui différencie une partie du personnel enseignant par rapport à des métropolitains qui viendraient à « l'aveugle ». D'autant que certains et certaines, avant d'être enseignant, ont été élèves à Madagascar, et ont parfois obtenu une bourse de la colonie qui les engage en retour à exercer 10 ans dans l'île. Du fait du différentiel temporel entre le début de l'occupation coloniale et l'arrivée à l'âge adulte, les *zanatany* qui se retrouvent dans l'enseignement, avec parfois des parents eux-mêmes enseignants, entrent principalement en service à partir des années trente et n'apparaissent qu'au compte-gouttes dans la première période de découpage statistique (1896-1918).

Madagascar est également un territoire d'exercice professionnel logique, différencié d'une colonie quelconque par les liens personnels pouvant y exister, par exemple pour les personnes qui y rejoignent un membre de leur famille.

2.2.4] Une opportunité ?

En dehors de raisons spécifiques, le choix de la colonie relèverait donc plutôt de l'opportunité d'y être embauché, mais aussi, si l'on en croit certains échanges de courriers retrouvés dans les dossiers des personnels, d'une comparaison entre colonies effectuée par les candidats. Cela induit la recherche des meilleures conditions de travail, principalement financières, chaque colonie ayant des fonctionnements différents. Ainsi, Paul Borlot, instituteur né en 1891 en Haute-Saône et directeur d'une école primaire en 1927, s'adresse cette même année de façon directe au Ministère des colonies :

« J'ai l'honneur de faire appel à votre haute bienveillance, en vous priant de bien vouloir me faire donner par vos services les renseignements suivants :

- 1) Quelles sont les colonies françaises où le traitement d'instituteur est le plus élevé (donner le chiffre mensuel approximatif pour un instituteur de 2^e Cl.)
- 2) Dans ces mêmes colonies, les années de service comptent-elles doubles ? Un instituteur âgé de 35 ans, comptant 19 ans de services, pourrait-il y prendre sa retraite après 10 ans de séjour ?
- 3) Quel est le régime des congés ?
- 4) Quelles sont les démarches à faire pour obtenir rapidement dans une de ces colonies, un poste à peu près équivalent à celui de la métropole ? »⁴²

⁴² CAOM EE/II/3844/18. Borlot Paul.

Paul Borlot entre dans l'enseignement à Madagascar en 1928, y travaillant au moins jusqu'en 1938. Cette démarche n'est pas isolée. Pierre Élisabeth, instituteur né en 1903 en Gironde où il exerce, demande au Ministre des Colonies, la même année que Paul Borlot, de se « faire adresser la liste des postes coloniaux ainsi que les conditions afférentes à ces postes »⁴³. Il débarque à Madagascar en juin 1928 et ne fait qu'un séjour, quittant définitivement le territoire en 1932.

Ce type de demande est très fréquente dans les dossiers de la première et de la seconde période. Après la Seconde Guerre mondiale, la centralisation des demandes au Ministère de la France d'Outre-Mer (FOM) facilite pour les personnes candidates la connaissance des diverses situations.

C'est ainsi que l'on peut comprendre certaines carrières coloniales, que l'on retrouve sur l'ensemble des périodes : des personnes changent de colonies pour aller vers de meilleurs salaires ou conditions d'exercice⁴⁴.

Il faut prendre en compte, surtout pour le personnel primaire, la méconnaissance des règles de recrutement et des situations salariales dans les colonies : un grand nombre de correspondances dans les dossiers du personnel sont des interrogations sur le processus d'embauche et de mise à disposition des colonies. Peut jouer également la perception des situations politiques locales et des risques sanitaires.

2.2.5] La seule colonie possible

Le dernier facteur que l'on retrouve à divers moments et qui permet de comprendre le choix de Madagascar comme destination, est la possibilité de l'embauche des deux membres d'un couple. Un nombre conséquent de couples, souvent d'enseignants, arrivent à Madagascar car ils n'ont pas trouvé de place pour les deux dans d'autres colonies, le Service de l'enseignement acceptant de les recevoir. Ainsi Edmonde Charpentier, née dans le Var en 1919, se retrouve avec son mari à Madagascar après 3 ans en Indochine de 1948 à 1951. Elle est titulaire, et indique sur sa feuille de notation en 1952 deux interruptions de service : une pour « maternité », l'autre pour « impossibilité d'obtenir un poste en Indochine »⁴⁵. Si les événements en Indochine poussent au départ, la possibilité d'être embauché, qui plus est comme titulaire, fait certainement la différence dans le choix de la destination. La réciproque est valable, et à certains moments où le nombre de places, notamment pour les femmes, est limité dans la colonie, des hommes refuseront leur affectation à Madagascar, pourtant

⁴³ CAOM EE/II/3866. Élisabeth Pierre.

⁴⁴ Voir le chapitre 9.

⁴⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Charpentier Edmonde.

acceptée. C'est dans ce cadre par exemple que Maurice Riche, instituteur né en 1906 à Belfort, qui a été refusé en Indochine en 1929 faute de poste, vient à Madagascar où il suit un poste libre et part de l'île après seulement un an de présence : le Service de l'enseignement ne peut embaucher sa fiancée institutrice. Il quitte la colonie pour travailler au lycée français de Beyrouth, géré par la MLF, qui les accepte tous deux⁴⁶. Inversement, Thérèse Manquillet, institutrice née en 1903 dans la Marne, travaillant à Tahiti de 1927 à 1932 avec son mari contrôleur des douanes, quitte ce territoire pour cause de compression budgétaire, Madagascar les accueillant tous deux. Elle est dans un premier temps auxiliaire mais est titularisée en 1936. Elle travaille dans l'île de 1932 à 1948, année où elle est réintégrée en métropole dans les Alpes-Maritimes⁴⁷.

Rien ne sert de multiplier ces exemples, ils indiquent par eux-mêmes des modes divers et variés menant au travail dans l'enseignement à Madagascar. De façon plus générale, la situation des enseignantes et des enseignants avant d'entrer en service dans l'île peut également être caractérisée quantitativement.

2.3] Caractérisation en amont

Qui sont les personnes qui partent pour Madagascar ? L'étude de quelques éléments de façon statistique peut permettre de mieux cerner les différences en fonction des professions, des statuts et du sexe, avant de commencer à travailler à Madagascar. L'étude, comme pour le reste, porte sur des individus qui y seront embauchés. Quatre axes sont ici privilégiés : l'origine géographique, que ce soit le lieu de naissance ou le lieu de travail et de vie au moment de rejoindre l'île, le fait d'avoir travaillé en dehors de la métropole avant de venir à Madagascar, les diplômes ainsi que la situation maritale au moment de poser sa candidature.

2.3.1] Un lieu de départ

Cette partie est basée sur les données statistiques de répartition, ainsi que sur les représentations graphiques disponibles en annexes. L'approche géographique doit être comprise dans le croisement de l'ensemble des données permettant le traitement statistique. Si elle permet de déterminer une géographie de ce personnel colonial, elle permet surtout de soulever quelques questions sur des aspects de concentration ou de désert visibles, en mettant

⁴⁶ CAOM EE/II/3659. Riche Maurice.

⁴⁷ CAOM EE/II/3903/13 et ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Manquillet Thérèse.

en avant des phénomènes dont l'explication peut être multiple. Ce n'est pas toujours le cas : certaines cartes permettent de voir qu'il n'y a pas forcément de phénomène spatial perceptible. Par ailleurs, le peu d'individus sur certaines variables et périodes doit faire prendre ce traitement avec précaution. Ainsi, la période de l'entre-deux-guerres voit un grand nombre d'institutrices embauchées en tant qu'auxiliaires, c'est-à-dire sans détachement et donc sans département d'origine. Les analyses sont plus précises et variées concernant le personnel primaire, pour lequel nous disposons d'un plus grand nombre d'informations dans la base de données. Pour faciliter l'interprétation géographique et la perception de la répartition, nous utiliserons la catégorie des régions administratives, même si leur création (1972) est postérieure à la période étudiée.

a] Département de naissance

Au niveau du personnel primaire, il existe une base commune assez forte entre institutrices et instituteurs sur la période 1896-1960, dans les régions Bretagne, Poitou-Charente, Aquitaine, Rhône-Alpes, Ile-de-France et Centre. La répartition par département et région de naissance permet de voir qu'aucun instituteur ou institutrice n'est né en Auvergne, dans le Limousin, non plus en Picardie. Si l'on affine au niveau départemental, la Savoie et la Haute-Savoie, mais aussi le Gers ne sont pas concernés. Les différences de sexe sont assez visibles sur deux espaces : les colonies et l'Est de la France. Ainsi là où près de 20% des institutrices sont nées dans une région de l'Empire colonial, principalement la Réunion et Madagascar, moins de 5% des instituteurs y sont nés. Par contre si l'on considère l'Est de la France métropolitaine, en Champagne-Ardenne, en Lorraine, en Franche-Comté et en Alsace, la proportion masculine est au moins le double de celle des institutrices.

Sur la période 1896-1918, la Seine semble constituer une frontière pour les institutrices, qui se répartissent dans l'Ouest et surtout le long du Rhône et à la Réunion. Au niveau des instituteurs, la répartition est moins nette, mais le Centre-Ouest concentre également une forte population.

Durant l'entre-deux-guerres, l'axe rhodanien semble disparaître chez les institutrices, alors que l'Ouest, la région parisienne, et surtout le domaine colonial ressortent clairement. C'est durant cette période que les instituteurs nés à l'Est prennent une place importante, tout comme les natifs de la Bretagne et de la côte de la Manche, alors que seul un instituteur né dans le domaine colonial, en l'occurrence à Madagascar, y travaille.

La période 1940-1960 est moins tranchée. Pourtant, les institutrices sont encore souvent nées dans le domaine colonial, avec l'Indochine qui s'ajoute à Madagascar et la Réunion. Au niveau des instituteurs, les concentrations sont un peu plus nettes : un pôle du Pas-de-Calais à

l'Isère, la façade méditerranéenne et la Corse, la Bretagne et un autre pôle de la Vendée à la Gironde englobant le Poitou-Charente.

L'étude des départements de naissance des femmes auxiliaires, même si elle est basée sur moins d'individus, fait ressortir une tendance très nette sur la période 1896-1960 : plus du tiers sont nées dans le domaine colonial français, et principalement à la Réunion et à Madagascar.

Il est intéressant de voir que si certaines régions ont une population d'enseignants coloniaux plutôt forte sur l'ensemble de la période, la répartition est plus complexe lorsque l'on change d'échelle. C'est par exemple le cas du département des Deux-Sèvres : 4% des institutrices et 2,5 % des instituteurs travaillant à Madagascar y sont nés sur 1896-1960, alors que ce département ne représente jamais plus de 1% de la population totale métropolitaine. À l'inverse, le département du Nord largement plus peuplé, mais aussi plus urbanisé, ne représente que moins de 2% des institutrices et 3% des instituteurs en exercice à Madagascar sur la période 1896-1960.

Ainsi, il ressort de cette approche que le personnel primaire est principalement né sur la périphérie de la métropole, avec également un « noyau » Ile de France auquel on peut lier le Loiret et le Loir-et-Cher. De façon surprenante, la façade méditerranéenne ne représente que peu de monde, y compris proportionnellement à la population, à l'exception de la Corse, sur-représentée. Enfin, quelle que soit la période, les colonies, celles de l'océan Indien en particulier, sont les territoires de naissance d'un grand nombre d'institutrices travaillant dans l'enseignement à Madagascar, en imaginant que par ailleurs, ces dernières sont certainement minorées dans la base de données.

b) Département d'origine

Le département d'origine est celui de rattachement administratif du personnel enseignant avant son entrée en service à Madagascar, c'est-à-dire en règle générale le lieu géographique où il se trouve, ce qui nous indique alors la provenance directe au moment d'entrer dans l'enseignement à Madagascar.

Au niveau du personnel primaire, les différences sont sensibles par rapport aux départements de naissance. Il existe toujours une France du vide colonial. La place occupée par Madagascar, aire d'arrivée qui ne peut, de fait, être « département d'origine » et qui était prise en compte dans la partie précédente, se fait largement au profit de l'Ile de France, qui concentre 16% des institutrices et 13% des instituteurs sur la période 1896-1960, mais aussi de l'Algérie, avec 6,25% des institutrices, 5,28% des instituteurs, à égalité avec la Réunion pour les institutrices. Quelques régions représentent environ 5% de chaque sexe sur

l'ensemble de la période : Bretagne, Centre, Pays de la Loire, Rhône-Alpes. Les différences de genre sont plus fortes dans le Nord-Pas-de-Calais et en Haute-Normandie, avec respectivement 5 et 3 points d'écart, au profit des instituteurs, mais aussi en provenance de la Réunion (6,25% des femmes, 1,41% des hommes). Si l'on rentre dans le détail des périodes, certains phénomènes sont intéressants à souligner.

Entre 1896 et 1918, aucune institutrice ne vient de la Réunion ou de Corse, et plus généralement, du nord de la Seine. Les deux pôles, Centre-Ouest et bassin rhodanien, ressortent de la même manière que pour les départements de naissance. Au niveau des instituteurs, la répartition spatiale est un peu plus variée, avec quelques instituteurs du département du Nord, mais surtout une présence éparse dans les Pyrénées et le Midi. Entre les deux guerres, la répartition évolue nettement. Les provenances des colonies, à part un instituteur arrivant d'Algérie, ne concernent que les institutrices, qui, à l'exception des Vosges, de l'Isère et de la Corse sont concentrées sur la façade ouest de la métropole. L'origine des instituteurs est bien plus marquée au nord de la Loire, le long des frontières maritimes et terrestres d'ouest en est, avec par ailleurs plus de 8% d'entre eux en provenance de la Seine.

Après 1940, la répartition est plus diffuse. Pour cette période, nous disposons de l'origine départementale de trois fois plus d'institutrices et deux fois plus d'instituteurs que pour l'ensemble 1896-1939. De fait, c'est à cette période que la Seine et l'Algérie deviennent de gros pourvoyeurs en personnel primaire. Si 11 institutrices proviennent à cette période de la Réunion, ce n'est le cas que d'un seul instituteur. Le poids de l'Île de France augmente également par la place que prend la Seine-et-Oise. Pour le reste, la répartition est assez proche de la répartition générale 1896-1960, avec une origine de l'ouest de la métropole et des colonies, visible pour les femmes, alors que si le pôle ouest est également à prendre en compte au niveau masculin, une origine du Nord et de l'Est est plus marquée que pour la population féminine.

La répartition des professeurs se fait sur moins d'individus mais tranche avec celle du personnel primaire. Le premier point intéressant est le peu de différence de sexe dans la répartition de l'origine géographique de cette profession. Ensuite, deux éléments qui peuvent être soulignés toujours en comparaison avec le personnel primaire, d'une part la faible place de l'origine coloniale (3 femmes et 4 hommes recensés sur la période), et d'autre part la place importante que tiennent la côte méditerranéenne et la Seine qui concentrent 41% des professeurs femmes et 43 % des professeurs hommes.

2.3.2] Travail hors métropole

Le département d'origine nous indique la provenance avant d'entrer dans l'enseignement à Madagascar. Mais des individus ont pu travailler hors métropole à divers moments avant de rejoindre Madagascar. « Travail hors métropole » ne signifie pas obligatoirement un travail dans un espace colonial français, même si c'est le cas dans la majorité des situations. Il est intéressant de repérer ces individus, qui ont un profil particulier à travers une carrière au moins en partie exogène à la métropole, et pas seulement à Madagascar.

Les tableaux E permettent d'en mesurer le nombre. Ainsi 76 institutrices et 91 instituteurs sont concernés, soit 15% et 22% du primaire sur la période 1896-1960, alors que seuls 39 institutrices et 20 instituteurs arrivent directement d'une colonie comme département d'origine suivant les informations comprises dans la base de données. Ceci est lié à la fois à des parcours intra-coloniaux, de va-et-vient avec la métropole⁴⁸, mais aussi à des situations où le département d'attachement reste en métropole. Mais surtout, ces chiffres permettent de mesurer le poids des parcours internationaux et des carrières, au moins en partie, coloniales⁴⁹. La proportion de travail hors métropole est de 6% chez les auxiliaires femmes, chiffre certainement minoré par le manque de sources et par le fait que les auxiliaires n'ont pas forcément d'expérience professionnelle dans l'enseignement avant Madagascar.

C'est dans le corps professoral que la proportion ayant été exercer hors métropole est la plus importante : 26% des professeurs femmes et 30% des professeurs hommes sur la période 1896-1960. Surtout, on note les proportions pour la période post 1940 qui pour le personnel primaire passe à 23% pour les institutrices et 27% pour les instituteurs, contre 2 et 5% avant 1918 et 5 et 12% entre les deux guerres. Si le phénomène est plus fort sur cette période, avec une grande diversité de parcours, on peut lier une partie des arrivées aux conséquences des guerres coloniales (Indochine, Algérie) et des décolonisations qui poussent certains fonctionnaires coloniaux à retrouver une place dans un autre territoire sous contrôle français. *De facto*, si la population enseignante, reste moins longtemps dans le Service de l'enseignement à Madagascar durant la période 1940-1960 que durant les précédentes périodes⁵⁰, elle est composée pour beaucoup de personnes ayant en arrivant une expérience coloniale.

Ces carrières à l'étranger et surtout dans les colonies ne sont pas uniquement liées à une naissance extra-métropolitaine, même si cette position concerne 22% de ces institutrices, 14% de ces instituteurs, 30% des auxiliaires femmes (le nombre d'auxiliaires hommes est trop peu

⁴⁸ Sur cette question, voir le chapitre 9.

⁴⁹ Les listes détaillées des personnels et des lieux d'exercices avant d'enseigner à Madagascar est disponible en annexe.

⁵⁰ Voir chapitre précédent.

significatif pour le mettre en perspective) ainsi que 17% de ces professeurs femmes et 11% des hommes.

2.3.3] Les diplômes

La question des diplômes est essentielle : c'est dans l'enseignement la clef d'accès professionnelle par excellence. La saisie dans la base de données s'est arrêtée aux informations certaines, sans révisions en cascade : si un instituteur pourvu du brevet supérieur (BS) dispose *a priori* du brevet élémentaire (BE) cette information, si elle n'était pas indiquée, n'a pas été validée dans la base de données. Il en va de même pour les licences et le baccalauréat chez les professeurs. Quelques phénomènes ressortent d'une analyse sérielle.

Ainsi, si une partie du personnel primaire ne dispose pas du BS, il est intéressant de le mettre en perspective avec l'obligation pour chaque arrivant à partir du Gouvernement de Joseph Gallieni d'en disposer : ces chiffres indiquent que cette règle n'est pas respectée pour l'embauche d'auxiliaires.

Certaines différences liées aux réformes de l'enseignement apparaissent dans la base de données, avec par exemple une concentration des institutrices et instituteurs ayant le bac dans la période 1940-1960 (le baccalauréat devient obligatoire en métropole pour devenir institutrice ou instituteur avec la loi du 18 septembre 1940).

Chez le personnel secondaire, le faible nombre d'agrégés est intéressant à souligner : 9% des femmes et 11% des hommes. Même si le chiffre est sous-évalué par rapport à la possibilité d'information, il est très bas par rapport à la proportion d'agrégés dans les lycées de métropole. Sur la période 1919-1939, les agrégés représentent 11% des professeurs femmes et 13% des professeurs hommes à Madagascar, alors qu'en 1926, les agrégés représentent 51% des professeurs de lycée en métropole⁵¹. Mais il faut se garder d'en tirer des conclusions hâtives : il peut s'agir d'un manque d'attraction du séjour colonial dans le cadre de la carrière d'un agrégé, aussi bien que d'un choix de la colonie de privilégier des licenciés pour des raisons budgétaires.

2.3.4] Situation maritale pré-enseignement à Madagascar

Il s'agit de la situation maritale considérée au moment où les individus entrent dans l'enseignement à Madagascar. Les individus renseignés sur cette variable dans la base représentent 44% du personnel du premier degré, 51% des professeurs et 30% des auxiliaires.

⁵¹ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 354.

Ces informations sont croisées avec le fait d'être né hors métropole, et avec le type d'enseignement et de responsabilité à Madagascar, pour savoir si ces phénomènes peuvent être liés. Il s'agit de la série B de l'annexe statistique.

La première chose qui apparaît à travers ce traitement est la différence entre professions et statuts, mais aussi entre sexes : si 37% des institutrices et 49% des femmes professeurs sont célibataires à leur entrée dans le Service sur la période 1896-1960, les instituteurs et les professeurs hommes ne le sont qu'à 26%. Le statut joue fortement puisque plus de la moitié des femmes comme des hommes auxiliaires sont célibataires. La grande majorité du personnel arrive mariée à Madagascar.

Pour autant, en entrant dans une analyse plus détaillée, par période, on remarque à nouveau de fortes différences : si la baisse des célibats est déjà visible durant l'entre-deux-guerres, la période 1940-1960 est une véritable rupture : 1 institutrice sur 6 et 1 instituteur sur 5 arrivent célibataires dans le Service, contre 7 institutrices sur 10 et 1 instituteur sur 2 pour la période 1896-1918. Ce changement de répartition dans la situation maritale à l'entrée ne touche pas les professeurs de la même manière : le nombre de célibataires des deux sexes baisse sur la période 1940-1960, mais les différences de genres restent fortes.

Au niveau des auxiliaires, principalement des institutrices, la même tendance se dessine, avec une célibataire pour deux mariées dans la période post 1940.

Croiser ces informations avec le tableau H2 de l'annexe statistique, avec comme variable principale l'âge à l'entrée dans le Service de l'enseignement pour les institutrices et les instituteurs permet de mieux cerner la répartition de ces individus dans la base de données. Si l'on prend les classes d'âge les plus nombreuses, à savoir 20-29 ans à l'entrée (230 individus) et 30-39 ans à l'entrée (219 individus), soit 80% des personnels du primaire pour lesquels nous disposons de cette information, on se rend compte que le célibat concerne bien plus la classe d'âge 20-29, avec quasiment autant de célibataires que de mariés sur l'ensemble de la période 1896-1960 et une proportion forte sur la période 1940-1960. Par contre les 30-39 ans ont sur la durée un taux très faible de célibataires. Or, comme nous l'avons vu, la période 1940-1960 est un moment de vieillissement de la population enseignante. Le personnel du primaire qui a entre 20 et 29 ans au moment d'entrer dans le Service de l'enseignement représente suivant les trois périodes : 53%, 50% et 32% des institutrices, 50%, 70% et 32% des instituteurs. En parallèle, les entrants compris dans la classe d'âge 30-39 ans passent de 16% des institutrices et 20% des instituteurs sur la période 1919-1939 à 44% des institutrices et 46% des instituteurs sur la période 1940-1960. De même, la classe d'âge des 40-49 ans représente 18% des institutrices et 17% des instituteurs entrés dans le Service après 1940 alors

qu'elle ne représente que 6% des institutrices et 2% des instituteurs entrés entre 1919 et 1939. Ce vieillissement de la population est certainement une des causes de l'évolution de la situation maritale à l'arrivée, par ailleurs liée aux critères de recrutement de l'Administration⁵².

Ces données doivent être comparées avec la situation métropolitaine, pour entrevoir les possibles spécificités. Nous disposons des données du recensement de la population française métropolitaine de 1906⁵³ qui peuvent servir de base de référence pour la période 1896-1918. Ce recensement de 1906, qui mêle veuvage et divorce sans faire de distinction, indique pour les personnes ayant répondu à cette question sur une base de 10 000 individus, 2 564 célibataires, 2 095 mariés et 258 veufs ou divorcés pour les hommes, 2 352 célibataires, 2 104 mariées et 627 veuves ou divorcées pour les femmes. Les chiffres sont différents pour la population comprise entre 20 et 39 ans, avec 2 643 célibataires, 3 125 mariés et 82 veufs ou divorcés pour les hommes, 1 803 célibataires, 3 959 mariées et 198 veuves ou divorcées pour les femmes. Par rapport à ces chiffres, les institutrices entrant sur la période 1896-1918 sont davantage célibataires en arrivant à Madagascar que la proportion dans la population recensée en métropole, contrairement aux hommes, davantage mariés et « veufs ou divorcés » que la population métropolitaine. La population coloniale, au moins sur cette période, est spécifique du point de vue marital.

La variable « veuvage » ne représente que de rares individus et ne peut servir dans cette partie. La question des divorces est quasi similaire, sauf pour les instituteurs où elle semble une variable indicative à ne pas négliger, soit 6% d'instituteurs divorcés entrant dans le Service sur la période 1896-1960. Mais nous ne disposons pas de statistiques comparatives pour l'ensemble de la période avec la situation métropolitaine.

En tout cas, l'aspect « refaire sa vie aux colonies » parfois rencontré ou véhiculé comme justification, motivation à un départ colonial, semble un phénomène minime, du moins pour ce qui est d'un lien avec la situation maritale antérieure au départ colonial. La comparaison avec les données sur la situation maritale à Madagascar, peut pousser à penser que, pour une partie de la population féminine, le travail à Madagascar est un moyen de « faire sa vie », pris dans le sens du mariage, en passant par les colonies.

Les personnels nés hors métropole pour lesquels l'information sur leur situation matrimoniale existe dans la base de données sont principalement des femmes, catégorie où l'on trouve proportionnellement plus de célibataires que pour la moyenne des arrivantes.

⁵² Voir le chapitre suivant.

⁵³ Ministère du travail et de la prévoyance sociale, Statistique générale de la France, *Résultats statistiques du recensement général de la population effectué le 4 mars 1906*, Paris, Imprimerie Nationale, 1908.

Une approche spatiale des variables "célibat" et "mariage" en fonction du département d'origine (voir annexe) ne fait pas spécialement ressortir de concentration extraordinaire entre les variables elles-mêmes en comparant la répartition générale de la population et le département d'origine.

2.4] Un éventail de motivations au départ

L'étude de quelques cas permet d'appréhender la diversité et la complexité des parcours qui amènent à enseigner à Madagascar, et d'éviter de percevoir de façon monolithique ce personnel enseignant. Les sources disponibles pour apprécier plus en détail les situations individuelles sont, une fois de plus, majoritairement en rapport avec le personnel masculin, qui laisse, comme l'Administration, plus de traces. L'année entre parenthèses correspond à celle de l'entrée de l'individu concerné dans le Service de l'enseignement à Madagascar.

2.4.1] Sosthène Pénot (1905)

Oscar Sosthène Pénot naît en décembre 1873 à Bricy, dans le Loiret, d'un père cultivateur et parfois carrier ou maçon « car son métier ne suffisait pas à nourrir sa famille »⁵⁴ et d'une mère « sans-profession ». Il a un frère aîné et aura plus tard 3 autres frères. Ses 2 sœurs, une grande et une plus jeune sont décédées en bas âge. Il passe son enfance dans son village natal, participant aux tâches domestiques et agricoles que lui donnent ses parents « vraiment pauvres ». Il est également enfant de chœur. C'est une vie à la campagne, rythmé par les travaux des champs et les fêtes patronales, où « on ne croyait plus guère aux loups garous et pourtant on intimidait encore les enfants par la menace du sorcier »⁵⁵. À l'école, où les ouvrages sont *le tour de France de deux enfants* et *Françinet*, « le plus grand désir du maître était que chacun puisse écrire une lettre correctement, sans l'émailler de trop de fautes »⁵⁶. La guerre de 70, qui a eu de fortes répercussions dans le village et sa famille, avec occupation de troupes prussiennes et prise en otage d'une partie de la population, est également présente à l'école :

« [...] c'était l'époque de la "revanche" et des bataillons scolaires. L'enfance vivait sous la malédiction de la guerre de 1870. À l'école, on parlait de l'Alsace-Lorraine, de Reischoffen, de Bazeilles, de Bismark. Entre camarades, "prusco" était une injure. On contemplait la carte de France avec sa tâche gris-violet à l'Est. »⁵⁷

⁵⁴ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 44.

⁵⁵ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 56.

⁵⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 63.

⁵⁷ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 65.

En 1885, lors des élections législatives, « il n'était pas question de rallier catholiques et républicains [...] ce fut une bataille mémorable ». Cette même année, Sosthène Pénot obtient son certificat d'étude. Il a 12 ans. Ses parents se questionnent alors sur son avenir :

« J'étais tellement petit, menu, peu apte aux durs travaux de la terre, qu'ils résolurent de me laisser à l'école communale quelque temps. [...] [L'instituteur] conseilla à mes parents de m'envoyer à la ville pour continuer mes études et m'orienter vers la carrière d'instituteur, on ne connaissait pas d'autre situation possible à la campagne ».⁵⁸

Il est envoyé « aux Aydes, faubourg d'Orléans », chez une tante, rempailleuse de chaises et entre en octobre 1888 à l'école primaire supérieur de la préfecture du Loiret. Sa situation matérielle est difficile, mais il se doit de réussir :

« [...] j'avais des parents pauvres qui faisait un gros sacrifice pour moi en se privant du fruit de mon travail si j'avais été envoyé dans les fermes pour y devenir le souffre douleur des autres domestiques. Je savais qu'il me fallait réussir à tout prix pour acquérir une situation que je croyais merveilleuse, un emploi sûr qui me mettrait à l'abri du besoin. Je me disais : plus tard, je n'aurai plus jamais à lutter sans relâche pour gagner mon pain quotidien ; le douloureux problème de cette lutte pour la vie ne se poserait plus, car ma sécurité matérielle serait assurée. »⁵⁹

Il s'astreint, pendant les 3 ans de l'école, à un travail assidu. À côté, la vie quotidienne avec une tante très pratiquante, l'obligeant à « des dévotions forcées [qui] contribuèrent bien vite à [l]'éloigner de la religion »⁶⁰. À la fin de l'EPS, le départ de chez sa tante est un soulagement :

« [...] ma tante ne pouvait me supporter, et moi, je ne pouvais vivre non plus avec elle. [...] Finies les oraisons. Adieu, offices et sermons d'églises. J'en étais sursaturé pour toute la vie. »⁶¹

Les deux mois d'été sont consacrés aux travaux des champs. En 1891, il est enthousiasmé par le décorum entourant la venue du président Sadi Carnot à Orléans. À la fin de sa troisième année il obtient le premier prix d'honneur et le prix d'excellence puis son BE et la place de 5^{ème} au concours d'entrée de l'école normale. S'ouvre alors une nouvelle vie, l'école normale prenant en charge ses pensionnaires, charge à lui de travailler l'été pour financer son trousseau de normalien.

Son passage à l'école normale le transforme : repas variés, perspective d'une carrière perçue comme « nourrissant son homme », apprentissage de la vie en collectivité, découvertes de matières scientifiques, exercices militaires et surtout initiation à la politique sur fond de crise boulangiste. Il obtient son BS en seconde session en 1894 puis enchaîne sur son service militaire à Orléans. Début 1895, une permission lui permet de rendre visite à son frère à Paris, premier « grand voyage » qui l'« émerveille »⁶². Pendant son service a lieu le départ des volontaires pour la campagne de Madagascar. En octobre 1895, il est nommé à Saint-Jean-de-

⁵⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 73-74

⁵⁹ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 78.

⁶⁰ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 79.

⁶¹ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 83.

⁶² Mémoires de Sosthène Pénot, p. 105.

Braye, pour son premier poste, comme adjoint. Les relations avec son directeur sont difficiles et la solde n'est au final que peu encourageante. En 1896, il est nommé à Olivet, poste qu'il conserve pendant 4 ans, où il juge les relations bonnes avec son nouveau directeur, et où la concurrence avec l'enseignement catholique se fait ressentir, il est d'ailleurs membre de la Société Musicale Républicaine, concurrente de la Société de Saint Joseph.⁶³ Il obtient son CAP, synonyme de titularisation, en 1897. En 1900 il rencontre, lors d'un mariage, Renée Forton, cousine de la mariée, qui devient sa femme en 1901. Il obtient cette même année un poste à Orléans, à l'école du faubourg Baumier, qu'il trouve plus dur que ses précédents en zone rurale :

« C'est toujours l'époque des écoles libres, et le directeur craignant la concurrence accepte tous les vauriens chassés de ces écoles. Dans certains quartiers de la ville, les classes chargées sont intenable. N'a-t-on pas vu des élèves, punis de retenues, essayer d'incendier l'école de la rue de l'Université en mettant le feu aux combles. Dans la même école un autre élève montrera le maniement du revolver à ses camarades. Aussi, ce n'est pas le rêve d'avoir à enseigner dans de telles classes. Beaucoup de fatigue, pas de résultats. On passe trop de temps à obtenir de la discipline.»⁶⁴

Un aperçu de ses opinions et réflexions sur le contexte politique et social permet de mieux le cerner. Il se déclare dreyfusard⁶⁵, considère le tsar comme un « potentat slave »⁶⁶, trouve « sage » d'avoir cédé sur Fachoda⁶⁷, considère la mission Voulet-Chanoine comme un « incident déplorable »⁶⁸. Il soutient la ligue de l'enseignement de Jean Macé et le projet pédagogique d'école « la ruche », tourné vers l'enfant, du libertaire Sébastien Faure. Il est résolument laïque :

« En France, la politique anticongréganiste devient plus active en raison de l'attitude intransigeante du clergé. [...] À Orléans, les religieux et religieuses essayèrent bien d'apitoyer la population. Escortés par une foule bruyante, ils prétendaient arborer la palme du martyr. Sans que la police eut à intervenir, ils quittèrent la ville, abandonnés par leurs fanatiques et laissés à leur sort voulu et choisi. [...] L'attitude de la plupart des catholiques lors de l'affaire Dreyfus a été la source de la Séparation des Églises et de l'État. Leur grande erreur a été de se confondre avec le conservatisme le plus étroit, l'indigence d'esprit la plus mesquine, les fortunes les mieux établies. [...] Et sous le ministère Combes, l'on aboutit avec l'intolérance papale à la Séparation des Églises et de l'État ».⁶⁹

On a bien ici le parcours d'un instituteur de « la laïque », qui aurait pu faire partie des répondants au questionnaire de Jacques et Mona Ozouf sur les instituteurs et institutrices d'avant 1914.

Sosthène Pénot revient dans ses mémoires sur les raisons et la façon dont il s'est retrouvé à Madagascar. En 1904, instituteur à Orléans, à quelques kilomètres de Bricy, son village natal, il a 31 ans et est titulaire de son poste. Ils ont avec sa femme Renée, « sans profession », un

⁶³ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 128.

⁶⁴ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 147.

⁶⁵ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 132-135.

⁶⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 131.

⁶⁷ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 136.

⁶⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 137.

⁶⁹ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 152-155.

second enfant, ce qui rend leur situation matérielle difficile : « À la fin de chaque mois, il me restait guère plus que la fatigue du métier qui s'avérait très dur en ville »⁷⁰. Au même moment, il se brouille avec son inspecteur pour une affaire de rapport « erroné » le concernant. Le rapport est corrigé, mais il se voit condamné, après avoir été « bien vu » et avoir profité de l'avancement au choix, à un avancement à l'ancienneté, synonyme de carrière ralentie. Dans la foulée, le poste à la campagne qu'il se pense déjà attribué, devant faciliter l'entretien du ménage (le coût de vie étant moindre qu'en ville), lui échappe : « j'eus pour la première fois la tristesse de subir l'influence néfaste des hommes politiques. C'est un conseiller général qui enleva le poste pour son frère ».⁷¹ Toujours lié par son engagement décennal à l'instruction publique, un ancien professeur de l'EPS, M. Février, de retour d'Inde, lui conseille la carrière outre-mer : « comme ancien colonial, il me fit miroiter les avantages de toutes sortes de la fonction d'instituteur aux colonies »⁷². Étant membre de la MLF, cet ancien professeur lui obtient une bourse d'études à l'EJF, études qu'il entreprend en 1904-1905 :

« Notre promotion « Paul Bert » comprenait seulement 2 sections : A.O.F. et Madagascar. L'Indochine ne demandait pas d'agent cette année-là. Je choisis Madagascar ».⁷³

En mai 1905 il est nommé à Madagascar, le Service recrutant encore, avant la période Augagneur, des ferrystes. Il y fera sa carrière jusqu'à sa retraite en 1933. Cette carrière coloniale est liée par une motivation de prime abord essentiellement financière, rendue possible par des rencontres.

2.4.2] Jean Paulhan (1907)

Jean Paulhan, futur animateur de la *Nouvelle Revue française*, est, en 1907, un jeune homme célibataire de 23 ans, licencié de lettres en philosophie. Cette même année, son échec à l'agrégation semble un moteur pour quitter la société parisienne. Laurence Ink relativise le fait qu'il essaye de prendre de la distance avec une relation féminine trop présente, de l'ordre du passé pour lui, aussi bien que l'aspect financier devant lui permettre d'écrire sa thèse pour mettre en avant une situation de « rêve d'aventure »⁷⁴. C'est la façon dont a été perçu *a posteriori* par son entourage son départ : « Pourquoi Jean Paulhan est-il parti ? Pour se libérer de l'emprise familiale, s'éprouver, connaître l'aventure, voyager... ? Un peu toutes ces raisons sans doute, principalement cependant, pour pénétrer une autre forme de pensée par

⁷⁰ Mémoire de Sosthène Pénot, p. 155.

⁷¹ Mémoire de Sosthène Pénot, p. 156.

⁷² Mémoire de Sosthène Pénot, p. 157.

⁷³ Mémoire de Sosthène Pénot, p. 160.

⁷⁴ Laurence Ink, *Jean Paulhan, lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, pp. 12-13.

l'intermédiaire du langage »⁷⁵. Dans un premier temps lui et un ami sont intéressés par Salonique en Grèce où la MLF a ouvert un lycée français ou bien par l'établissement du Caire. Mais ils refusent un poste « où il fallait garder les enfants le dimanche »⁷⁶. Jean Paulhan est un des deux premiers professeurs nommé au tout nouveau collège de garçon de Tananarive. Comment-a-t-il eu vent de ce poste et comment l'a-t-il obtenu? Certainement par le biais familial : Fernand Thérond, Secrétaire général du Gouverneur Général en 1907 est le cousin maternel de Jean Paulhan⁷⁷.

2.4.3] Jeanne Mervoyer (1907)

Cette même année 1907, Jeanne Mervoyer, célibataire de 32 ans, institutrice de l'école Ragot à Saint-Denis (Seine), demande un poste à Madagascar. Elle est titulaire du BS depuis 1894 et du CAP depuis 1902. En 1901, son père, représentant de commerce décède, elle est responsable financièrement de son jeune frère de 17 ans, d'une nièce de quatre ans et de sa mère sans emploi. Elle se retrouve alors à exercer à Bagnolet « commune qui ne donne que 1 300^f, au lieu des 1 500^f [qu'elle avait] à Vitry »⁷⁸. Malade et en congé de façon récurrente, elle s'explique en 1902 avec sa directrice qui le lui reproche :

« Madame,

Excédée par mon voyage à Rouen, je suis affligée d'une migraine épouvantable jointe à une grippe qui me donne la fièvre. Je ne pourrai pas reprendre mon service avant lundi, j'ai une courbature qui m'empêche de marcher. Je sais bien que toutes ces absences me nuisent dans votre esprit et dans celui de Monsieur l'Inspecteur, mais il n'y a pas de ma faute, je suis obligée de défendre moi-même les intérêts de ma Mère absente, et comme il s'agit d'un héritage assez important, je ne puis rien négliger pour réussir ; l'enseignement public ne m'apporte pas assez pour qu'on dédaigne l'argent qui peut vous revenir. ⁷⁹»

La question de l'obtention d'un poste rémunérateur, revient à plusieurs reprises dans ses échanges avec l'inspection d'académie. Institutrice à Saint-Denis depuis 1903, elle demande dès 1904 à changer de poste « pour une banlieue de troisième série plus rapprochée de [son] domicile, soit Montreuil, soit Vincennes » le justifiant par une question de temps de trajets. Elle n'a toujours pas obtenu gain de cause en 1907. L'inspecteur d'académie qui appuie sa demande parle de « raisons très légitimes » pour aller à Madagascar, sans les nommer. L'impression qui ressort de ses dossiers administratifs, c'est que de multiples raisons la poussent à partir à Madagascar, qu'elles soient d'ordre financier (elle emmène d'ailleurs sa nièce avec elle), d'ordre administratif et de carrière (elle n'arrive pas à obtenir le poste souhaité), ou relevant de sa situation personnelle : trois ans après son arrivée à Madagascar,

⁷⁵ Cahier Jean Paulhan n° 2, *Jean Paulhan et Madagascar, 1908-1910*, Paris, Gallimard, 1982, p. 19.

⁷⁶ Laurence Ink, *Jean Paulhan, lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 89.

⁷⁷ Laurence Ink, *Jean Paulhan, lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 69.

⁷⁸ Archives départementales de Paris, Série T. Philippe Jeanne.

⁷⁹ Archives départementales de Paris, Série T. Philippe Jeanne.

Jeanne Mervoyer devient Jeanne Philippe, femme d'un pharmacien de Tananarive. Elle travaille dans l'enseignement à Madagascar au moins jusqu'en 1924⁸⁰.

2.4.4] Émile Gangnant (1910)

Émile Gangnant est né à Saint-André de la Réunion en 1877. En 1910 cela fait 14 ans qu'il a obtenu son BS et qu'il travaille dans l'île, comme répétiteur au collège de Saint-André, comme instituteur à l'école centrale, en huitième au lycée de Saint-Denis, puis au cours complémentaire de l'école primaire centrale de Saint-Denis. Il a obtenu son CAP à une date indéterminée antérieure à sa venue à Madagascar. En septembre 1906 il demande un congé de six mois pour affaires personnelles, qu'il veut passer à Madagascar, plus précisément à Fénérive, sur la côte Est pour se déterminer sur sa possible « acclimatation »:

« Mr le Directeur du Syndicat Lyonnais de prospection à Madagascar veut bien m'offrir un emploi dans son service. En ma qualité de soutien de famille, j'estime, ne sachant pas si je pourrais m'acclimater à Madagascar, ou me faire à mes nouvelles fonctions, qu'il est sage d'obtenir un congé qui me procure l'avantage d'une réintégration au cas échéant. »⁸¹

Cette expérience ne doit pas être concluante, puisqu'en mai 1907 il demande sous couvert de son Chef de Service à la Réunion un poste de professeur en Indochine. La direction de l'instruction publique de l'Indochine répond :

« Tout en prenant très bonne note de votre recommandation, j'ai le regret de ne pouvoir vous faire connaître quand il sera possible de donner satisfaction à sa demande. Non seulement les postes vacants sont rares, mais sa candidature ne pourra être examinée qu'après celle des instituteurs boursiers de l'Indo-Chine à l'École Jules Ferry, qui ont un droit naturel de priorité. »⁸²

Non recruté, continuant de travailler à la Réunion, il se confronte à l'Administration qui lui refuse en 1909 un congé de convalescence suite à une maladie, Émile Gangnant ne se sentant « pas capable de reprendre du service ». En 1910 il est nommé instituteur à Madagascar. À ce moment, Victor Augagneur encore Gouverneur Général de Madagascar, en conflit avec la MLF ne recrute plus de ferrystes. Il y travaille jusqu'à sa retraite, en 1933, et y reste après celle-ci⁸³.

2.4.5] Georges Duteil (1920)

Georges Duteil est né en 1887 à la Haye-Pesnel dans la Manche :

« Dans la famille de Georges, ils sont originaires des environs de Granville. Son père était boulanger, mais il est mort jeune. Sa mère était institutrice et il a fallu qu'elle élève seule ses trois enfants. Ca a été d'autant plus dur que «la mère Duteil » était une femme assez pauvre. Donc elle était pas bien

⁸⁰ CAOM EE/II/1571/3. Philippe Jeanne.

⁸¹ Archives départementales de la Réunion, série T. Gangnant Émile. Lettre du 10 septembre 1906.

⁸² Archives départementales de la Réunion, série T. Gangnant Émile. Lettre du 17 mai 1907.

⁸³ CAOM EE/II/2476/5. Gangnant Émile.

vue. C'était comme ça dans les campagnes. Georges étant premier de la classe, l'instituteur l'a poussé à passer son brevet et après il a passé le concours de l'école normale. L'école normale des garçons était à Saint-Lô, puisque là les études étaient gratuites. C'est toujours le même problème, si tu n'as pas d'argent tu ne peux pas permettre aux enfants de faire des études. »⁸⁴

Il obtient son BS en 1906 et son CAP en 1909. Entre 1906 et 1910 il exerce son métier dans les environs de Granville :

« Il a fait un poste en France, mais ça ne lui a pas plus, parce qu'il est tombé dans un patelin où il y avait des antagonismes entre l'école laïque et l'école privée. L'école privée ramassait tous les gosses du patelin. Ça ne l'intéressait pas du tout »⁸⁵

Il décide alors, pour des questions économiques de partir enseigner à l'étranger. Il exerce un an à Salonique, de 1910 à 1911⁸⁶, dans l'établissement de la MLF, avant d'obtenir un poste de directeur d'école à Saint-Pierre-et-Miquelon. Mobilisé en métropole durant la Première Guerre mondiale, il contracte une fièvre typhoïde qui lui fait quitter le front, où il était fourrier. Aucune source ne fait explicitement référence à ses opinions, du moins sur cette période.

Même si Georges Duteil est instituteur avant guerre, comme Sosthène Pénot, les quelques années qui les séparent ont leur importance : Sosthène Pénot est de la fin de la « génération Ferry » là où Georges Duteil entre dans la vie professionnelle après l'affaire Dreyfus et le combisme.

Une fois rétabli, il est envoyé à Madagascar pour aider au recrutement de tirailleurs « malgaches ». Démobilisé, il demande à être affecté en tant qu'enseignant à Madagascar⁸⁷, ce qu'il obtient. Il y travaille jusqu'à sa retraite, en 1945. Si les diverses motivations et la façon dont il s'est porté candidat et a obtenu ses premiers postes ne nous sont pas connues, son dossier fait état de sa démobilisation à Madagascar, qui peut paraître d'autant plus surprenante qu'il s'est marié avec une Saint-Pierre-et-Miquelonaise en juillet 1913. En octobre 1919 il écrit au Chef du Service colonial du Havre :

« Mon intention est de ne pas rejoindre mon poste de S^t Pierre, à l'expiration de mon congé. En rentrant de Madagascar, je me suis vu dans l'obligation de demander le divorce ; or ma femme est native de S^t Pierre où habite toute sa famille : je me trouverais là plutôt dans une situation désagréable ! D'autre part, comparés à ceux des autres colonies, les traitements de S^t Pierre sont plutôt « maigres ». Et cependant la vie y est très chère et pas très agréable. Par contre, si je renonce à rejoindre S^t Pierre, je pose ma candidature à un poste à Madagascar : je viens d'accomplir à Diégo-Suarez un séjour de 3 ans ½ comme mobilisé et j'y retournerais volontiers comme instituteur. »⁸⁸

En janvier 1920, il écrit à l'inspecteur général de l'instruction publique aux colonies et, après avoir repris les mêmes arguments, il se fait plus précis :

⁸⁴ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

⁸⁵ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

⁸⁶ CAOM EE/II/3865/3. Duteil Georges.

⁸⁷ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

⁸⁸ CAOM EE/II/3865/3. Duteil Georges. Lettre du 6 octobre 1919. Les éléments soulignés le sont dans le document d'origine.

« Ayant accompli un séjour de t[rois] ans et demi à Diégo-Suarez, j'ai appris à connaître les mœurs des Ma[lga]ches et les habitudes du pays. J'ai d'autre part, près de M^r Pénot, D[irecteur] des Écoles de Diego, d'excellents con[seil] au sujet de l'enseignement coloni[al] »⁸⁹.

Il semble que sa proximité à Diégo-Suarez avec la famille Pénot, et la fréquentation de la fille aînée, Marcelle, puisse être un élément à prendre en compte : il épouse cette dernière en août 1921, à Madagascar.

2.4.6] Georges Lejamble (1922)

Georges Lejamble est né au Havre en 1898, dans une famille ouvrière. Normalien, il obtient son BS à Caen en 1916 puis est mobilisé et blessé pendant la Première Guerre mondiale. Il est alors soigné à Marseille. Pour son fils, Georges Édouard Lejamble, qui a écrit une autobiographie de son enfance, il s'agit à ce moment d'une rencontre avec un monde cosmopolite et d'une « bouffée d'air exotique » qui donne « envie d'aller voir ailleurs »⁹⁰. Envoyé en dépôt à Orléans, en attente de sa démobilisation, il rencontre sa future femme, qui a passé son enfance à Rio de Janeiro, dans une famille bourgeoise. Ils se marient au Havre en 1920. Il reprend alors le chemin de l'école, cette fois-ci comme instituteur et obtient son CAP en 1921. Les relations difficiles entre sa femme et sa famille, s'expliquant par une éducation dans des milieux étrangers et des modes de vie différents, la naissance d'un premier enfant en 1921, et le souvenir d'un passé brésilien faste, poussent Georges Lejamble, après avoir considéré qu'une émigration, un départ « à zéro » n'était pas envisageable, à se renseigner sur les postes disponibles aux colonies⁹¹. La rue Oudinot, siège du Ministère des Colonies, lui indique Tahiti et Madagascar comme destination possible à ce moment-là pour un instituteur. Après plusieurs mois d'attente, faisant le pas il postule pour le poste à Tahiti, mais il est trop tard : la place est prise. Il obtient alors d'être engagé à Madagascar. Débarqué en 1922, il y travaillera 33 ans jusqu'en 1955⁹².

2.4.7] Émile Autran (1937)

Émile Autran est né en 1904 à Hyères, dans le Var. Il ne revient pas dans ses mémoires sur son enfance. Sa fille, Christiane, nous donne quelques informations sur la famille de son père qui semble pour elle importante pour comprendre la suite de son parcours :

« Mon père était d'origine modeste. Mon grand-père était coiffeur [...]. Papa avait un autre frère qui s'appelait Joseph. Et il n'était pas du tout... Alors l'enseignement... je ne sais pas s'il explique, je ne

⁸⁹ CAOM EE/II/3865/3. Duteil Georges. Lettre du 11 janvier 1920.

⁹⁰ Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p.3.

⁹¹ Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p.4.

⁹² CAOM EE/II/5669 carton 72. Lejamble Georges.

connais pas ses motivations. Peut être que dans le fond ses motivations c'était pour partir, parce qu'il avait une mère... Ma grand-mère c'était une maîtresse femme, heu... une femme d'ailleurs très dure, qui avait eu deux enfants, donc un Joseph, l'aîné, qui était malléable, doux, vous voyez, vraiment... oui, malléable. Et mon père qui était, heu, peut être plus, plus, comment on dirait. Pas tête brûlée, mais enfin, qui ruait dans les brancards, qui ne laissait pas ma grand-mère prendre ses décisions. Et donc je pense que... est-ce que tout ça a motivé ? Son désir de partir je crois que... Quand il est rentré du Rif, de la guerre du Rif, il était un jeune homme hein, il n'était pas marié bien sûr, ce côté extérieur à la France je pense, l'a tenté. »⁹³

Effectivement, Émile Autran, après avoir été à l'école normale de Draguignan entre 1921 et 1924 et obtenu son BS et son CAP en 1924, participe pour son service militaire à la guerre du Rif, en 1925-26, comme caporal puis comme sergent. De retour en métropole il travaille comme instituteur dans le Var, à Pignans puis à Porquerolles. En 1929, il part au Maroc avec Lucienne, sa femme, où il enseigne pendant 7 ans, à Tiznit, à Meknes, à Azrou, puis à Erfoud où il est directeur de l'école musulmane. Une nouvelle fois de retour en métropole, il se retrouve instituteur à Hyères, sa ville natale⁹⁴. Il cherche alors à repartir dans une colonie, ce sera Madagascar en 1937. Le choix de cette colonie s'explique peut-être par la présence d'un ancien condisciple et ami de l'école normale, Louis Barrois⁹⁵, qui l'accueille à son arrivé à Madagascar et qui a pu l'informer, en amont, des possibilités de poste dans l'île, tout en facilitant l'acceptation de sa candidature.

Émile Autran avance des motivations avant tout culturelles pour expliquer son parcours colonial. Ses mémoires, écrites dans les années 1960 permettent de confronter une vision personnelle aux informations d'archives :

« Il faut que je remonte bien loin pour trouver l'origine de ce qu'on pourrait appeler un peu prétentieusement " ma vocation coloniale ". Comme tous les enfants, je devorais tous les livres d'aventures que je pouvais trouver et " l'Intrépide " où les belles images tout autant que les publications bon marché qui ont fait rêver les jeunes de ma génération ont puissamment contribué à me donner le désir de voir ces pays où Sitting-Bull et Makoko évoluaient dans une atmosphère de batailles suivies de graves palabres calumet en main et ces pays de rêve où les villages sont enfouis sous les palmes et une profusion de fleurs aux senteurs " vénéneuses " (je cite) [...]

Sur ce, les années ont passé puis la vraie géographie que même à l'École Normale j'ai détestée parce qu'elle était pour moi une énumération sèche et sans vie est venue comme un éteignoir sauf quand des noms comme Grands Lacs, Congo, Limpapi, me ramenaient en une courte flambée à mes rêves d'enfant. [...] Pour être moins naïves, les images de ma jeunesse ne m'en poursuivaient pas moins quand je suis parti faire mon service militaire. C'est pour cela, qu'à défaut de terres lointaines, j'ai demandé à partir au Maroc pendant la guerre du Rif. [...]

Rendu à la vie civile pourvu d'une dysenterie amibienne qui fut mon seul fait d'arme et ma blessure glorieuse, je me retrouve, sur ma demande, affecté à l'île de Porquerolles (toujours l'attrait d'outre-mer). Pendant trois ans, j'y exercerai mon métier d'Instituteur tout en sentant ressurgir en moi, le désir des grands espaces.

Demandes, redemandes, et ayant postulé pour l'Indo-Chine, je me retrouve en 1929 à Tiznit au Maroc. »⁹⁶

Mais le Maroc ne semble plus aussi attractif au bout de 7 ans de présence :

⁹³ Entretien avec Christiane Autran, août 2008.

⁹⁴ CAOM EE/II/7293 et ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Autran Émile.

⁹⁵ Louis Barrois est né en 1901 à Brest. Il fait l'école normale de Draguignan, et travaille dans le Var de 1919 à 1925. En 1926 il entre dans le Service de l'enseignement de Madagascar, où il travaille jusqu'en 1959. CAOM EE/II/7299 et ARM Dossiers du personnel européen 1950-1972. Barrois Louis.

⁹⁶ Mémoires d'Émile Autran, pp. 1-2.

« Pendant cinq ans nous avons vécu la transformation d’Erfoud. Après la prise de Rissani, enfin les routes sûres n’exigeaient plus de convois protégés, le ravitaillement plus fréquent s’était amélioré, des amis de Casa et d’Azrou purent venir nous rendre visite. Mais en contre partie le sud n’était plus le vrai sud, et pour moi la vie différait peu de ce qu’elle aurait été si j’étais resté en France. Je me mis alors à rêver de colonies lointaines, de forêts, de savanes et je demandai une réintégration qui seule pouvait me permettre de prendre un nouveau départ.

Me voici donc en France où affecté à Hyères je déchantai rapidement, mes demandes réitérées ne recevaient que des réponses évasives, jusqu’au jour où frappant enfin à la bonne porte j’appris avec joie que j’étais désigné pour servir à Madagascar, à Tuléar pour être précis ».⁹⁷

Il a alors 33 ans. Sa femme attend leur quatrième enfant, il part seul pour prendre son poste dans l’île en septembre 1937.

2.4.8] Madame R. (1948)

Madame R. est née en 1925 à Madagascar. Fille d’un officier corse et d’une institutrice exerçant à Madagascar, elle-même née en 1902 à Diégo-Suarez, elle est une *zanatany*, fille de *zanatany*. Après avoir fait toute sa scolarité à Madagascar, une grande partie au lycée de filles Jules Ferry, elle suit des études de lettres à Aix-en-Provence. Licenciée en 1948, Madagascar est une destination évidente :

« Madame R. : [...] moi, mon but c’était de revenir. Ce pays est devenu mon pays. D’ailleurs, je faisais partie des *zanatany*, c’était un nom qu’on a dû vous donner, j’avais beaucoup d’amis malgaches, et, moi je ne me concevais pas d’enseigner en France, d’abord pour commencer. Je me trouvais bien à Aix-en-Provence malgré tout, enfin je ne concevais pas de rester là-bas, et aussitôt que j’ai été licenciée je suis revenue rapidement et j’ai eu un poste.

Monsieur R. : Et d’autant plus que ton mari était nommé à Madagascar ! [En fait, ils sont fiancés. Le mariage a lieu en 1948 à Tananarive]

Madame R. : Mon mari arrivait sur ces entrefaites à Madagascar, comme élève administrateur, et il a fait toute sa carrière à Madagascar »⁹⁸.

Sa situation d’originaire de l’île et son parcours scolaire lui facilitent l’accès à la colonie :

« Madame R. : [...] Il faut dire que j’ai eu des facilités, parce que la directrice qui était au lycée Jules Ferry m’avait eu comme élève déjà, donc elle me connaissait et a appuyé dès que ma demande est arrivée au Ministère... Il n’y avait pas de Ministère à ce moment là, c’était l’enseignement.

Monsieur R. : La direction de l’enseignement

Madame R. : La direction de l’enseignement. Tout de suite j’ai eu un poste sans difficulté. Et j’ai fait ma carrière sans difficulté non plus »⁹⁹.

Elle est professeur pendant 21 ans au lycée Jules Ferry, jusqu’à son départ pour la métropole en 1969.

⁹⁷ Mémoires d’Émile Autran, p.16.

⁹⁸ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

⁹⁹ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

2.4.9] L'enseignement colonial comme opportunité ou roue de secours

Autre phénomène intéressant : les personnes ne venant pas à Madagascar pour travailler dans l'enseignement mais finissant par y exercer. Il ne s'agit pas forcément de personnes embauchées comme auxiliaires. Ce phénomène n'est pas massif, mais reste révélateur de ce que semble permettre le système colonial. On le trouve dès le début du Service de l'enseignement, d'après les correspondances de Jean Paulhan. Ce dernier fait la connaissance à Tananarive de François Cap, professeur détaché de l'enseignement métropolitain en 1897 pour devenir colon à Madagascar¹⁰⁰ :

« Il y en a un [professeur] avec qui je partirai sans doute prospecter aux vacances. C'est un ancien colon. Il est arrivé à Tananarive la première fois avec 3000 fr. Aussitôt il a monté une exploitation agricole qui l'a ruiné en deux ans. Alors il a pris une place de commis dans l'administration des domaines et n'a mangé que du riz.

Au bout de 2 ans, il avait 2000 fr. de côté. Il a acheté une concession forestière et est reparti dans la brousse. Au bout de 1 an, il n'avait plus un sou.

Alors il est rentré et est devenu inspecteur au marché de Tananarive. Après un an, il est parti comme prospecteur. Mais il n'a rien trouvé. Quand il est revenu on fondait le collège : il était licencié de sciences, ancien répétiteur en France, il a été nommé professeur. »¹⁰¹

D'abord auxiliaire, puis titularisé, François Cap, âgé de 42 ans en 1908, enseigne la physique au collège Condorcet qui devient le lycée Galliéni, à Tananarive, au moins jusqu'en 1926. Cet exemple montre comment le Service de l'enseignement peut être un filet de secours pour des personnes se retrouvant pour une autre raison à Madagascar. Ce qui nous renseigne sur le fait que des parcours personnels variés amènent à l'enseignement mais aussi que la colonie, quand elle en a besoin, puise localement dans les « ressources » disponibles. Quelques exemples montrent la diversité des périodes et des situations, puisqu'on trouve dans le Service : un ancien commis des Services civils à Paris et à Madagascar, instituteur au bout de deux ans de présence dans l'île¹⁰² ; une employée de la haute couture dont le mari fonctionnaire travaille à Madagascar, reconvertie comme maîtresse d'atelier à l'EPS¹⁰³ ; un militaire de carrière en Algérie, devenu professeur d'éducation physique et sportive à Madagascar¹⁰⁴ ; un chimiste en service travaillant pour la colonie devenant professeur au lycée Galliéni et membre de l'Académie Malgache¹⁰⁵ ; un préparateur de fabrication dans les établissements « Delattre et

¹⁰⁰ Laurence Ink, Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 108

¹⁰¹ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, pp. 105-106. Lettre du 24 février 1908

¹⁰² CAOM/EE/II/2612/3 Toussaint Albert. Né dans l'Oise en 1867, il est présent à Madagascar de 1906 à 1932, dont 24 ans comme instituteur.

¹⁰³ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Laridon Marie-Louise. Née dans le Finistère en 1908, travaille dans l'enseignement à Madagascar de 1938 à au moins 1951.

¹⁰⁴ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Saumon André. Né en Charente en 1913, il est sous officier en Algérie de 1934 à 1941. Il travaille à Madagascar de 1946 à au moins 1960.

¹⁰⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Massot Joseph (et CAOM/EE/II/7303). Né en 1901 à Marseille, entré au Service de l'enseignement en 1935 il travaille au lycée Galliéni jusqu'en 1961.

Fromard », présent dans l'île pendant son service militaire, qui, démobilisé, devient professeur de dessin en collège administratif¹⁰⁶ ; un instituteur reconverti dans l'agriculture, qui revient à l'enseignement¹⁰⁷ ; une employée de l'Administration coloniale reconvertie comme institutrice auxiliaire puis titularisée¹⁰⁸ ; un ingénieur reconverti dans l'enseignement professionnel, précédemment passé par Tahiti et Bamako¹⁰⁹ ; ...

Conclusion du chapitre 2

Chaque situation reste individuelle, même si des points communs peuvent être trouvés dans les motivations à travailler en situation coloniale et dans le choix de Madagascar comme colonie de destination. D'autres sources pourraient être recherchées pour comprendre plus largement et globalement le rapport entre monde scolaire métropolitain et colonialisme, notamment la propagande spécifique et organisée du parti colonial à destination de l'enseignement et de ses enseignants, ainsi que l'étude approfondie des enseignements portant sur le colonialisme (ouvrages, conférences scolaires, cahiers d'élèves...).

Toujours est-il que pour travailler à Madagascar, il ne suffit pas d'être candidat, il faut être recruté, que ce soit en métropole ou directement dans la colonie. Les cas particuliers étudiés laissent supposer que, parfois, motivations, moyens et fins pour enseigner dans le cadre colonial sont liés. L'approche plus précise de la façon dont se passent et se réfléchissent la sélection et le recrutement effectif du personnel peut éclairer ce point.

¹⁰⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Schneider Pierre. Né en 1930 en Meurthe-et-Moselle, il entre dans l'enseignement à Madagascar en 1953 et y travaille au moins jusqu'en 1963.

¹⁰⁷ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Vienne Georges. Né à Saint-Joseph de la Réunion en 1921, il devient exploitant agricole dans la Seine entre 1952 et 1955, avant d'être recruté à Madagascar la même année. Il reste au moins 7 ans dans l'île.

¹⁰⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Philippot Nicole et CAOM/EE/II/5711 Philippot Maurice. Née en Syrie 1930, elle est présente à Madagascar depuis 1949, elle entre dans l'enseignement en 1952. Son mari instituteur est alors Chef par intérim du Service de l'enseignement de la région de Tamatave. Titularisée en 1955, elle est présente dans l'île au moins jusqu'en 1958.

¹⁰⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chabouis Francis, né en 1914 à Boulogne-sur-Seine, présent à Madagascar entre 1956 et 1959.

[3]

Sélections et recrutements

Une fois une candidature posée pour l'enseignement à Madagascar, l'Administration décide de la valider ou non et de recruter l'enseignant ou l'enseignante en question. C'est cette sélection mais aussi le processus de recrutement qui détermine le statut. Avant la Seconde Guerre mondiale, le parcours administratif est le suivant : le ou la candidate fait acte de candidature auprès du Gouvernement général de Madagascar. Dans la pratique c'est la direction du Service de l'enseignement qui désigne les candidatures à retenir. Si l'une d'elle est acceptée, la ou le candidat demande au Ministère de l'Instruction publique sa mise à disposition de celui des Colonies. Après la Seconde Guerre mondiale, au moment de la massification du personnel, les candidats doivent s'adresser directement à la direction du personnel du Ministère de la France d'Outre Mer. Le Service du personnel du Ministère fait une pré-sélection et fait suivre aux territoires où des postes sont à pourvoir. Concernant le personnel auxiliaire, l'embauche se fait localement sur décision du Service de l'enseignement et validation, automatique, du Gouvernement général.

Trois facteurs semblent centraux dans le processus de sélection, jouant à des échelles différentes et interagissant entre eux. D'une part, il y a les critères « objectifs », qu'ils soient énoncés ou non. Il s'agit du niveau professionnel requis, mais aussi d'une forme de contrôle moral, de la perception de ce que doit être une « bonne candidature ». Dans un second temps, sur la période étudiée, un contrôle des opinions politiques se met en place. Ensuite, la vision que la direction du Service a de son personnel, de ses besoins et de ses ressources va l'influencer pour orienter la sélection et le recrutement. Pour répondre aux problèmes que cela pose, le Service met progressivement en place des règles particulières visant une profession, un statut et un sexe : les institutrices auxiliaires. Enfin, l'importance des soutiens aux candidatures, que ce soit en métropole où à Madagascar, est un élément à prendre en compte pour comprendre la façon dont, *in fine*, une enseignante ou un enseignant peut être recruté dans l'enseignement à Madagascar.

3.1] Des critères coloniaux

Il ne suffit pas d'être enseignant titulaire en métropole pour pouvoir travailler à Madagascar. Le nombre de places d'enseignants dépend de la politique locale, du développement de l'enseignement et du budget qui lui est alloué. Pour pourvoir les postes disponibles, le Service sélectionne le personnel. À des critères professionnels s'ajoute de façon plus feutrée une sélection sur une vision du « bon colonial », qui doit être moralement irréprochable. Après la Seconde Guerre mondiale, le contrôle politique dans un contexte de crise du colonialisme devient une nouvelle norme.

3.1.1] Un modèle professionnel

Dans les premières années de la colonisation, le Service fonctionne avec peu de personnel. Le critère du diplôme semble alors marginal : le recrutement se fait sans règles précises, souvent dans l'île même, et plusieurs instituteurs ou institutrices ne sont pourvus que du BE. Avec le développement du Service de l'enseignement sous la conduite de Pierre Deschamps, des règles sont mises en place pour recruter un personnel homogène et répondant au profil de personnel colonial que recherche la direction. Ainsi la colonie porte les mêmes exigences que la MLF dans sa sélection d'élèves à l'EJF : disposer du BS et du CAP. En recrutant des normaliens ayant déjà fait leurs preuves dans l'enseignement, l'Administration coloniale veut l'élite du personnel primaire, passé par la « voie royale »¹, sans prendre le risque de s'adjoindre les services de personnes n'ayant pas ou peu exercé. Le BS, même s'il devient de plus en plus important pour travailler dans l'enseignement primaire, ne devient en effet obligatoire pour les instituteurs de métropole qu'à partir de 1932².

A priori plus qualifié et plus polyvalent, ce personnel doit pouvoir s'adapter, par son niveau, aux particularismes coloniaux. Il doit être jeune, facteur perçu comme assurant une certaine « souplesse », une facile « acclimatation » et la capacité d'assumer des postes et des responsabilités variés. Au début du XX^{ème} siècle, l'idée est de recruter un personnel faisant carrière à Madagascar, pouvant rester sur un long terme. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la démarche de Pierre Deschamps qui souhaite disposer de « missionnaires laïques » préparés par la MLF à l'enseignement colonial. L'horizon de la présence française reste à ce moment indépasseable dans tous les esprits. Pour autant, il arrive encore jusqu'à la Première Guerre mondiale que des institutrices ou des instituteurs recrutés ne possèdent que le BE et le CAP. La colonie a-t-elle des difficultés à attirer les normaliens ? En tout cas, le

¹ Jacques et Mona Ozouf, *La république des instituteurs*, Paris, le Seuil, 1992, p. 104.

² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 377.

conflit entre Augagneur et la MLF ferme pendant quelques années la possibilité de recourir à des ferrystes. Le degré d'exigence du point de vue des diplômes reste le même, pour le personnel titulaire, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Le personnel primaire détaché de la métropole est majoritairement passé par des écoles normales. Après la Seconde Guerre, la hausse du niveau de formation – le personnel primaire doit passer le baccalauréat depuis 1940 – se ressent. De plus en plus d'enseignants, entrant en exercice sur la période 1940-1960, en sont titulaires. Mais ne pas avoir le baccalauréat n'est pas rédhibitoire : des institutrices ou des instituteurs formés avant guerre et ne possédant que le BS sont toujours recrutés. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la moyenne d'âge des nouveaux arrivants est en augmentation après 1940. L'importance « d'être jeune » semble moins flagrante. Plusieurs phénomènes peuvent l'expliquer : les conséquences démographiques de la guerre et les besoins en métropole, le niveau d'infrastructure supérieur aux débuts de la colonisation, le développement des quartiers coloniaux européanisés, sans oublier la crispation coloniale, face aux mouvements anti-coloniaux, qui peut pousser à recourir à un personnel pensé comme plus expérimenté et plus fiable.

Au delà du diplôme, la sélection se fait sur le parcours antérieur dans l'enseignement. Concrètement, l'expérience est jugée sur les rapports d'inspection fournis par les inspections académiques d'origine. Ce mode de sélection va persister au moins jusqu'en 1960. C'est un premier élément réel de sélection « qualitative » en sus des diplômes. Ainsi en 1949, dans une lettre de la direction du personnel formalisant la nomination de deux instituteurs, la direction refuse celle d'un troisième :

« En ce qui concerne M. TOMASINI cet instituteur âgé de 29 ans est encore en 6^e classe et les notes qui lui ont été attribuées sont assez réticentes. Par ailleurs aucun avis n'est donné par l'Inspecteur d'Académie sur la suite à réserver à sa demande qu'il ne m'est pas possible d'accueillir favorablement »³.

Mais les traces de refus du recrutement, pour des individus ne se trouvant pas *a posteriori* à Madagascar, sont rares. De fait, le personnel recruté est plutôt bien noté en métropole. Les appréciations professionnelles, le parcours, mais aussi les diplômes supplémentaires, comme le certificat d'aptitude agricole ou le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, dans un système où l'enseignement indigène se veut le plus professionnel possible, peuvent constituer des facteurs de différenciation entre les candidatures.

Dans le secondaire, la question du niveau professionnel ne se pose pas de la même manière. Le diplôme semble suffire, et Madagascar est le premier poste d'exercice d'une proportion non négligeable de professeurs. Il ne semble pas y avoir de politique spécifique quant au

³ Base de données, N°1543 (dossier CAOM).

niveau de diplôme, mais nous avons vu que la proportion d'agrégés présents dans les lycées de l'île, du moins durant l'entre-deux-guerres est inférieure à ce qui existe en métropole sur la même période.

3.1.2] Une bonne « moralité »

Le niveau de recrutement va de pair avec la question « morale ». Pour chaque personne désirant travailler à Madagascar, un contrôle de « bonnes vie et mœurs » est demandé à la préfecture du lieu de vie. Il ne s'agit pas en soi d'une spécificité coloniale, mais elle prend un accent précis ici.

Dans une démarche de demande de poste classique, la préfecture informe l'Administration française à Madagascar avec, après 1945, un formulaire administratif fourni par le Ministère de la FOM. Celui-ci renseigne alors sur l'état-civil, la situation familiale, le détail des services dans l'Administration et l'armée, le degré d'instruction, les décorations obtenues, une résidence « aux colonies » pré-existante, la tenue, la conduite privée et publique, la situation de fortune et l'attitude politique du candidat et de sa famille. Le document conclut sur des observations générales et est signé, souvent par délégation, au nom du préfet du département. Les informations produites reposent alors sur les sources préfectorales, donc conditionnées par le travail et les sources de cette administration. Comme l'étude porte sur les documents dans des dossiers de personnes ayant passé avec succès cette étape, ils pourraient permettre de juger du niveau de la sélection notamment par rapport à la moralité. En fait, ces formulaires sont bien souvent laconiques. Pour une majorité des personnes, la préfecture n'a rien signalé, ce qui se traduit en langage administratif par une constitution « normale », une tenue « correcte », une conduite privée et publique « bonne » ou « irréprochable ».

On trouve parfois dans les dossiers de candidature des biographies très détaillées, comme c'est le cas pour cet instituteur né en 1924 à Metz, demandant un poste en 1954. Sous le tampon « confidentiel », l'Administration préfectorale transmet deux pages d'informations dactylographiées sur ses études, son mariage et son divorce signalé comme étant « aux torts exclusifs de son ancienne épouse », son passage par l'Algérie et l'école normale de la Bouzarea, son parcours professionnel, sa situation militaire. La note conclut :

« L'intéressé vit de son travail et n'a pas de fortune personnelle. Son attitude politique ainsi que celle de sa famille, n'a donné lieu à aucune critique à ce jour. Son père est employé comme chef de service à l'usine d'électricité de Metz. Le candidat désire être affecté dans l'enseignement à Madagascar, pour des raisons de famille consécutives à son divorce. »⁴

Il est recruté à Madagascar et y travaille au moins jusqu'en 1960.

⁴ Base de données, N° 1249. (CAOM)

Cette mise sous contrôle au départ, ainsi que la sélection professionnelle du personnel primaire « par le haut » est à lier à l'importance accordée dans le champ colonial, dès la fin du XIX^{ème} siècle à la « conduite modèle » que doivent avoir les agents représentant la nation colonisatrice, qui se retrouvent représentants d'un peuple, d'une « race » ou d'une civilisation, auprès des naturels, indigènes, autochtones, citoyens locaux. Comment porter la mission civilisatrice et véhiculer un discours glorificateur sur la « mère patrie » et la supériorité occidentale si l'on n'est pas irréprochable ? Évidemment il y a un fossé entre le discours et les pratiques. Il n'empêche, pour l'élite bourgeoise, il faut éviter au maximum d'envoyer des personnes moralement suspectes, à la conduite pouvant être imprévisible en situation coloniale.

L'Administration cherche donc, à travers un contrôle et des critères « objectifs » à disposer du personnel le plus à même de convaincre de la véracité de son discours. Elle essaye d'éviter d'envoyer des « aventuriers », des « profiteurs » ou des « parasites », des catégories décriées dès la fin du XIX^{ème} siècle, au moment du développement de l'Empire, par les revues et conférences du parti colonial, mais aussi par des anti-coloniaux⁵. L'utilisation de « la moralité » est ainsi un moyen de pratiquer une sélection sociale non explicitée. La perception même de la moralité, varie suivant la personne qui porte le jugement mais aussi suivant la personne jugée, selon le milieu social, la profession, le sexe... Étudier les individus ou les groupes sociaux qui sont associés à ce discours sur les comportements permet par extension d'identifier les *persona non grata* de la colonie. La recherche d'une telle moralité est aussi l'outil de réhabilitation de l'image des colonies en direction de « l'opinion publique » métropolitaine. En mettant l'accent sur les « hautes qualités », « l'esprit d'entreprise » et plus généralement sur « la vocation coloniale » on cherche à rompre avec une conception des colonies datant du XIX^{ème} siècle dans laquelle ces dernières pouvaient constituer un débouché, souvent contre leur volonté, pour les populations marginales et les opposants politiques de la métropole.

En 1898, l'Union Coloniale et le Comité de Madagascar éditent un guide « à l'usage de l'émigrant à Madagascar ». En ressortent de façon explicite des normes de comportement adaptées à la colonie, qui sont de façon perceptible une extension de valeurs bourgeoises :

« Le colon désirant aller à Madagascar devra être suffisamment formé, c'est-à-dire avoir vingt-quatre ou vingt-cinq ans d'âge et être encore en possession de toutes ses forces, n'ayant pas par suite dépassé la quarantaine ; il devra également jouir d'une bonne santé, c'est-à-dire ne présenter aucun vice d'organe : *poitrine, foie, cœur*, etc. être sain de corps et surtout posséder un bon estomac. [...] Il devra être sobre et rangé. [...] De même la débauche, s'il ne sait l'éviter, l'aura vite usé, ou il sera rapidement atteint d'une de ces maladies honteuses si fréquentes à Madagascar. [...] De plus, il faudra qu'il soit intelligent, mais d'une intelligence pratique, qu'il sache un peu de tout [...]. Les

⁵ Claude Liauzu, *Histoire de l'anticolonialisme en France, du XVI^e siècle à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2007, p. 79.

ratés sont encore plus nuisibles ici qu'ailleurs, car ils sèment le découragement et les idées baroques.[...] Qu'il ait de la volonté, de la ténacité et de l'énergie, afin de pouvoir persévérer.[...] Un caractère gai et jovial l'aidera beaucoup aux moments pénibles. [...] Autant que possible, qu'il soit marié. [...] [La] présence [de sa femme] sera pour lui presque une certitude de réussite. Il se découragera moins facilement; il aura une compagnie constante et agréable; il aimera sa maison, ses repas seront bien préparés; il sera entouré de ces mille petits soins si appréciables partout, mais surtout dans l'isolement d'un pays étranger, et il ne dépendra que de lui d'être sobre, de bien se conduire, etc. »⁶

Les liens sont étroits entre l'Administration coloniale et le parti colonial, notamment à Madagascar. On peut penser que les idées énoncées ici, éléments du processus normatif en cours dans l'île, avec notamment un enjeu autour de la sexualité et sa racialisation, se retrouvent dans le mode de sélection. Ainsi, on peut comprendre les renseignements fournis par la hiérarchie de l'enseignement aussi bien que par l'Administration préfectorale comme un moyen de connaître ou d'imaginer de façon précise les possibles comportements individuels. Mais il faut faire attention : il s'agit bien d'un discours porté vers la société française, qu'il faut mettre en relation avec la réalité et la vie quotidienne des coloniaux à Madagascar⁷. Cette idée du « bon profil colonial » perdure après les premières années de la colonisation française. Dans les années vingt, on en trouve encore écho, comme par exemple dans cette série d'interventions propagandistes à la T.S.F. :

« La colonie n'est plus l'asile des émigrés politiques, le lieu de bannissement, le refuge des esprits les plus aventureux suivis de gré ou de force par les individus à la réputation détériorée. Les colonies sont devenues le rêve de jeunes gens actifs et des jeunes filles qui préfèrent les brillantes réceptions de Saïgon aux modestes appartements parisiens et au cinéma de leur quartier. »⁸

« [...] il faut trier le bon grain de l'ivraie. [...] L'ivraie... c'est beaucoup de monde encore dans cette matière. C'est l'irrésolu qui, incapable de faire son trou en France, s' imagine que cela sera plus facile là-bas. C'est le téméraire qui n'a pas assez interrogé son foie, sa rate et ses artères. C'est le paresseux. C'est la foule vraiment considérable des hommes sans spécialité qui, ne sachant ni monter à cheval, ni conduire une auto, ni parler une langue étrangère, ni écrire correctement le français, ni cultiver la terre, s'imaginent que c'est là une excellente condition pour se tirer d'affaire dans la Plus Grande France. [...] Le terrain déblayé de cette foule, nous restons entre gens de choix. Nous voilà formant une élite. »⁹

La question « morale » semble davantage prise en compte par l'Administration pour éliminer des candidatures que pour les valider. La sélection se fait par le vide. Une « haute valeur morale » n'est pas directement synonyme de sélection par l'Administration locale. Ainsi, Louis Devaux, directeur par intérim du Service de l'enseignement, indique dans une lettre adressée au Gouverneur Général en février 1920 :

⁶ Union Coloniale Française et Comité de Madagascar, *Guide de l'émigrant à Madagascar. Avec une carte*, Paris, Auguste Challamel, 1898, pp. 39-40.

⁷ Voir le chapitre 8.

⁸ Pierre Hamp, « La vocation coloniale », in Les monographies de la dépêche coloniale, *Une campagne de propagande coloniale par T.S.F., Politique générale de la France aux Colonies*, Paris, La Dépêche Coloniale, 1927, pp. 14-15

⁹ Pierre Scize, « Les jeunes Français aux colonies », in Les monographies de la dépêche coloniale, *Une campagne de propagande coloniale par T.S.F., Politique générale de la France aux Colonies*, Paris, La Dépêche Coloniale, 1927, pp. 47-48

« M. et Mme DURIAUD sont anciens élèves d'école normale et pourvus du brevet supérieur. En outre M. DURIAUD a eu pendant la Guerre une très brillante conduite [souligné au crayon]. Ces deux candidatures sont donc particulièrement intéressantes. Mais je suis obligé de signaler que l'effectif actuel des institutrices à Madagascar dépasse de sept unités les besoins du service [...]. En outre l'effectif de 65 instituteurs et institutrices prévu au budget de 1920 va se trouver atteint à la suite de la nomination de M. Baudoin et de M. Duteil [...]. Pour ces motifs et malgré les titres militaires que fait valoir M. Duriaud je ne puis qu'émettre un avis défavorable sur les demandes qui me sont soumises. J'ajoute, au surplus, que les demandes de M. et Mme DURIAUD n'ont pas suivi la voie hiérarchique et que leurs chefs n'ont pu formuler aucune appréciation sur la valeur professionnelle et les aptitudes des intéressés. »¹⁰

Jane et Fernand Duriaud sont recrutés par la colonie l'année suivante et entrent en service à Madagascar en décembre 1921. Il y travaillent jusqu'en 1948, année de leur retraite et de leurs 55 ans.

La colonie n'est pas hermétique à la société métropolitaine. Les jugements moraux, sur les questions de vie maritale notamment, suivent les évolutions et transformations de la société française, même s'il persiste un discours au moins jusque dans les années quarante sur « l'homo colonial », qui permet d'éliminer de possibles candidats et candidates suspectés de ne pas répondre aux critères. À ce même moment se développe sensiblement un autre type de contrôle : celui des opinions politiques des candidates et des candidats à la colonie.

3.1.3] Un contrôle politique

Jusque dans les années trente, la question centrale semble être la « moralité » des candidats et des candidates. À partir de la Seconde Guerre mondiale s'ajoute la question de l'orientation politique du personnel, dans un contexte local et international agité du côté des colonies. S'il existait déjà en filigrane, le contrôle semble alors plus pointilleux.

Dans l'immédiate après-guerre, l'Administration s'intéresse avant tout au comportement, à l'attitude, pendant l'occupation. Un formulaire spécifique existe dès 1944 permettant de vérifier l'appartenance du candidat à une organisation « anti-nationale » c'est-à-dire vichyste ou collaborationniste :

« Je soussigné déclare sous la foi du serment :

1°- n'avoir jamais appartenu, à quelque titre que ce soit, à l'une des organisations anti-nationales suivantes : Service d'ordre légionnaire, Milice, Groupe collaboration, Phalange africaine, Milice antibolchévique, Légion tricolore, Rassemblement National Populaire, Comité ouvrier de secours immédiats, Jeunesse de France et d'Outre-mer, Association Nationale des Travailleurs Français en Allemagne, Mouvement Prisonnier, Service d'ordre prisonnier.

2°- n'avoir jamais adhéré ou continué d'adhérer au Parti Populaire Français, Parti Franciste, Mouvement Social Révolutionnaire et ce, postérieurement au 1^{er} Janvier 1942. »¹¹

Ce formulaire type n'est utilisé que dans l'immédiate après-guerre. L'information sur le comportement pendant la Seconde Guerre mondiale perd lentement de son importance, mais

¹⁰ CAOM/EE/II/3864/18 Duriaud Fernand. Lettre du 7 février 1920.

¹¹ CAOM EE/II/5029/10. Roidot Jean-Pierre.

peut également être directement fournie par des services de préfecture. Ainsi, Fernand Cazenave, instituteur travaillant à Marseille, né à Sète en 1914, candidat à un poste à Madagascar en 1949, est l'objet d'une lettre du préfet des Bouches-du-Rhône à la direction du personnel de la rue Oudinot :

« J'ai l'honneur de vous informer que M. CAZENAVE a quitté Marseille depuis le 1^{er} Juillet pour accomplir un stage et se rendre ensuite en vacances, dans la Haute-Loire jusqu'en septembre. Les résultats de l'enquête parviendront à vos services à cette date mais d'ores et déjà, j'ai l'honneur de vous signaler que l'intéressé est inconnu des divers services de police et que son attitude pendant l'occupation a été correcte. »¹²

Dans les années cinquante, on ne trouve plus de trace directe du « comportement » pendant l'occupation, sauf lorsque le candidat a été signalé comme combattant de la France libre ou comme résistant.

Une autre catégorie de candidats semble alors plus importante à identifier : celle des possibles anti-coloniaux, des militants solidaires des luttes de décolonisation, qui pourraient obtenir un poste et exercer une action potentiellement subversive. Le « bon fonctionnaire » colonial est un individu qui ne remet *a priori* pas en cause la politique nationale d'une part, la situation locale d'autre part. Cette question ne se pose pas avant 1940 : les anti-coloniaux sont bien moins nombreux, le « risque » est moindre.

Cette idée du « bon agent » pour la colonie peut être un élément pour comprendre l'augmentation forte après la Seconde Guerre mondiale de personnes ayant déjà exercé en situation coloniale. Entre 1940 et 1960, au moins 23 % des institutrices, 27 % des instituteurs¹³, mais également 31% des femmes professeurs¹⁴ entrant dans l'enseignement à Madagascar ont auparavant exercé hors de la métropole, très majoritairement dans les colonies. Ces proportions ne sont que de 5% pour les institutrices et de 12% pour les instituteurs entrés dans le Service entre 1919 et 1939, et aucune femme professeur n'est dans ce cas. Les professeurs hommes sont un cas à part : de façon continue sur l'ensemble des sous-périodes, une proportion d'environ 30 % d'entre eux a travaillé hors métropole¹⁵. En plus du système de carrière colonial¹⁶, le personnel provenant de colonies peut être perçu comme acquis à la situation coloniale, mais aussi comme préparé à y travailler. En 1944, les commentaires du directeur de l'enseignement accompagnant la note administrative de Charles Robin, professeur débarquant dans le Service, est éclairante sur ce point, ainsi que sur la perception des méthodes d'apprentissages de la langue française :

« Capacité : particulièrement l'allemand et le français aux indigènes. [...] M. Robin, formé à l'enseignement du Français, 1^o) en Alsace en 1922 2^o) en Algérie et Indochine de 1922 à 1938, est

¹² ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Cazenave Fernand.

¹³ Annexe statistique. Tableau ABA 2.

¹⁴ Annexe statistique. Tableau ABC 2.

¹⁵ Annexe statistique. Tableau ABC 2.

¹⁶ Voir chapitre 9.

bien préparé à l'enseignement de notre langue aux Malgaches. Il vient de s'atteler à cette tâche où j'espère qu'il réussira. »¹⁷

À noter que ce professeur a également enseigné à la Réunion entre 1940 et 1944, ce qui n'est pas signalé ici, mais est peut être de notoriété publique dans le petit cercle de l'Administration à Madagascar. Ce professeur, né en 1895 dans l'Ain, enseigne à Madagascar de 1944 à 1950, et continue ensuite son parcours colonial en Guyane et en Guadeloupe.

Il ne faut cependant pas perdre de vue que ces mutations intra-coloniales vers Madagascar n'ont pas qu'une cause. Outre celles déjà évoquées, on peut ajouter après-guerre les tensions locales dans d'autres colonies (Indochine, Algérie) qui poussent le personnel non militaire à partir. On peut aussi y voir une reproduction familiale pour des personnes évoluant depuis longtemps dans l'Empire français. Mais la part du nombre de personnes nées hors métropole et travaillant à Madagascar après 1940 n'augmente pas significativement par rapport aux périodes précédentes : il y a une augmentation en nombre d'individus, mais elle est minorée dans la hausse générale du nombre d'enseignants en poste. Reste qu'il peut être séduisant pour l'Administration locale de recruter un personnel déjà « rompu » au colonialisme, surtout après 1947.

Les fiches concernant le personnel embauché présentent un double intérêt : elles nous informent sur le degré d'information des préfetures d'une part et sur les critères non discriminants pour la mise à disposition coloniale d'autre part. Prenons l'exemple de ce professeur, né en 1905 en Haute-Vienne, exerçant à Bayonne, marié avec trois enfants. Il demande un poste en 1952 pour Madagascar. Dans sa fiche préfectorale, un passage est souligné au crayon rouge : « Constitution et santé : pensionné 35% pour infirmité contractée en captivité. Paraît de constitution robuste et de bonne santé ». Cela semble être un facteur à prendre en compte, mais pouvant être à double tranchant : s'agit-il d'un aspect jugé négatif, une invalidité pouvant être pensée plus handicapante dans l'espace colonial, ou au contraire d'un aspect positif pour l'Administration, de par sa situation d'ancien combattant et prisonnier de guerre ? Concernant le contrôle politique, il est indiqué « socialisant, il ne milite pas. Son épouse ne s'intéresse pas à la politique »¹⁸. Comme il est recruté, on peut se dire que ni son invalidité ni ses opinions ne sont un souci ce qui permet de cerner où se situe le curseur sur la question politique.

Un cas intéressant montre que le parti communiste est directement visé, même s'il ne s'agit pas d'un enseignant français. En 1957, un étudiant « malgache », citoyen français de statut local, né à Tananarive en 1926 demandant à être recruté à Madagascar, fait l'objet d'un

¹⁷ CAOM EE/II/5029/2 Robin Charles.

¹⁸ Base de données, N° 538. (ARM)

échange de courrier adressé par Roger Duveau, membre de l'UDSR¹⁹ Secrétaire d'État à la marine marchande sous le Gouvernement de Guy Mollet mais surtout député de Madagascar à l'attention de Gaston Defferre, alors Ministre de l'Outre-Mer :

« Monsieur le Ministre et cher collègue,

J'ai eu l'occasion, par lettres SP 2685 du 25 février 1957 et SP 2740 du 7 mars 1957, d'appeler votre haute attention à M. Edmond R. qui désire être recruté dans les cadres de l'enseignement secondaire à Madagascar et qui, malgré ses titres universitaires, s'est heurté à un refus que lui a notifié officiellement, le 10 janvier dernier, votre Direction du Personnel.

La raison du rejet de sa candidature paraît résider dans l'appartenance de M.R. à des organisations politiques d'extrême gauche et dans sa participation à des congrès ou mouvements d'étudiants d'inspiration plus ou moins communiste.

Je n'ai connu que tout récemment cette particularité mais je n'insiste pas moins très vivement auprès de vous pour que la requête de ce jeune homme reçoive une suite favorable.

Sans doute peut-on regretter que dans nos Facultés, dont nous lui avons ouvert les portes, il ait pu recevoir de camarades ou même de certains professeurs des conseils et des enseignements d'ordre plus politique que scientifique. Peut-être aussi les privations qu'il a subies pendant les années où il a mené la dure existence de l'étudiant pauvre ont-elles, comme il est fréquent, ouvert aux doctrines extrémistes un climat psychologique favorable.

Quoiqu'il en soit, l'appartenance au parti communiste, fût-elle certaine, ne saurait, à mon sens, déterminer l'Administration du Territoire à rejeter la demande de ce candidat.

On oppose trop souvent au désir des autochtones de participer à la gestion de leurs propres affaires, leur manque de qualification, pour pouvoir écarter d'un emploi public un Malgache qui, précisément, réunit toutes les conditions de capacité requises. Il n'est pas d'usage, que je sache, de refuser aux Français l'accès des cadres de l'Éducation Nationale, à raison de leurs opinions ou de leurs activités politiques, de nombreux professeurs qui ne se cachent pas d'être communistes et que nul cependant ne songe, pour ce seul motif, à exclure de l'Université.

Il n'y a donc aucune raison valable de traiter autrement un Malgache désireux d'enseigner dans son pays. Maintenir l'ostracisme dont il est l'objet reviendrait à exercer une discrimination raciale qui révolte la conscience et qui serait profondément ressentie par les populations autochtones de la Grande Ile.

Je serais heureux en conséquence que vous acceptiez de reconsidérer vous-même le cas de M R. et de me faire part de votre décision.

Veillez agréer, Monsieur le Ministre et cher Collègue, l'expression de mes sentiments de haute considération. Amicalement, Roger DUVEAU »²⁰.

Si cet échange met en avant l'existence de tensions, de désaccords au plus haut sommet de l'État quant à la politique coloniale et au traitement des personnes colonisées, parlant clairement de « discrimination raciale », il montre également qui est visé par l'impossibilité d'exercer à Madagascar et les politiques administratives spécifiques, les contrôles mis en place concernent le personnel travaillant dans l'enseignement. Edmond R., *a priori*, n'exercera pas, du moins à ce moment, dans l'enseignement à Madagascar.

Concernant le personnel recruté localement, la colonie produit les mêmes efforts de contrôle, au moins au moment des possibles titularisations. Le dossier administratif de Paul Cabrol contient un télégramme limpide :

« COMMISSAIRE DIVISIONNAIRE à CHEF PROVINCE p.i. TULEAR

Intéressé arrivé à TULEAR le 14 février 1951 – sans antécédents judiciaires connus, sa conduite et sa moralité n'ont donné lieu à aucune observation défavorable depuis son séjour dans notre localité – ne

¹⁹ Union démocratique et socialiste de la Résistance, dont les principales personnalités politiques sont René Pleven et François Mitterand.

²⁰ Base de données, N° 1540. (CAOM)

s'est pas signalé à mes services au point de vue politique – AVIS FAVORABLE pour l'emploi qu'il sollicite – CODIVISE ROUSSEL– »²¹

Paul Cabrol est né en 1924 dans le Tarn. Il est recruté comme contractuel en 1953 et travaille comme chef d'atelier dans l'enseignement à Tuléar. En 1954, il demande sa titularisation, c'est dans ce cadre que le Chef de province demande un avis à la police locale. Il travaille dans l'enseignement à Madagascar jusqu'en 1958, il a alors 34 ans.

Il est impossible de quantifier les refus ou les annotations excluantes prises en compte par l'Administration. Cette démarche doit permettre à l'Administration d'anticiper une possible « contamination politique », ou une nuisance pour l'image de la France, et d'empêcher ainsi une rupture de discours à la colonie. L'uniformité de vue est pensée comme nécessaire, car sinon, le risque serait du point de vue de l'Administration la possible action d'individus qui en critiquant et/ou décrédibilisant le discours colonial, risqueraient de porter atteinte à ce qui est perçu comme « les intérêts de la France ».

En même temps, quelle est la réalité de l'information préfectorale à la base ? Y a-t-il enquête sur chaque individu, ou les fonctionnaires chargés de la rédaction des fiches se contentent-ils de ce qui peut exister dans un fichier, obligatoirement lacunaire ? La réponse est à chercher du côté de l'histoire de la surveillance de la population par l'Administration et des consignes spécifiques existantes concernant le personnel à « vocation coloniale ». Ces fiches nous informent surtout sur la vision dans les préfetures, à cette époque, du bon candidat pour les colonies dont on valide la demande.

Il ne reste pas moins que ce contrôle, et la façon dont il est utilisé, indiquent bien que pour l'Administration, la présence coloniale n'est pas neutre, que le rôle d'enseignant dépasse le simple exercice professionnel.

En 1952, un instituteur né en 1921 en Isère, marié, un enfant de 8 ans, demande Madagascar comme destination. Toutes les informations sociales sont « bonnes » ou « correctes », il « ne fait pas de politique, sa famille ne se signale pas et semble loin de toute activité politique » et en plus, il a une « attitude parfaite sur le plan national, cet instituteur fai[sant] l'objet de bons renseignements à tous égards »²². Recruté en 1953, il travaille encore à Madagascar en 1961. Ce serait, sur le papier, l'archétype de la bonne recrue. Encore faut-il entrer, en dehors de critères généraux, dans les catégories privilégiées par l'Administration dans le recrutement.

²¹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Cabrol Paul.

²² Base de données, N° 954. (ANM)

3.2] La construction empirique d'une sélection

Il apparaît très clairement dans les archives que les questions d'ordre professionnel, morale ou politique ne sont pas les seuls critères de sélection du personnel. Si cette étape permet d'éliminer des candidates ou des candidats jugés trop peu qualifiés ou indésirables à Madagascar, il s'avère qu'une autre sélection, plus discrète, a lieu de façon permanente. Il y a un véritable rapport dialectique, pour la direction du Service de l'enseignement à Madagascar, entre le travail et le personnel enseignant devant l'accomplir. Ce rapport est fonction des mentalités, du contexte, mais aussi des moyens économiques disponibles pour l'enseignement, la colonie étant jusqu'en 1946 autonome financièrement. Il apparaît rapidement que les questions d'origine géographique, mais aussi de sexe et de statut marital jouent un rôle important dans le recrutement. La meilleure source disponible pour étudier cette « sous-sélection » est le rapport annuel du Service de l'enseignement, rédigé par son Chef, à destination du Gouverneur Général. À partir de cet écrit, il est possible de percevoir les conséquences à long terme de cette construction qui place le personnel féminin, essentiellement les institutrices, au cœur du système de gestion du personnel. Les femmes représentent la majorité des auxiliaires, elles-mêmes utilisées dans la colonie, à partir de la massification du Service de l'enseignement, sous Augagneur, comme variable d'ajustement des effectifs enseignants.

3.2.1] Le processus de catégorisation à la direction de l'enseignement

Les rapports consultables et disponibles permettent de bien cerner les années 1908-1931, où en général une partie est consacrée au « personnel européen ». Le rapport porte sur l'exercice de l'année précédent. Il est rédigé au début de l'année suivante, traçant bilans, demandes matérielles au Gouvernement général et perspectives pour l'enseignement officiel, ainsi qu'un recensement et des commentaires concernant l'activité de l'enseignement privé. Ces archives permettent de mieux percevoir l'évolution des préoccupations et des problématiques spécifiques dans le recrutement au niveau de la direction du Service.

Le rapport de 1908 signé par Charles Renel se focalise, en une seule page, sur le niveau de diplôme du personnel primaire. Il souligne le fait qu'un quart des 53 titulaires ne possède que le BE, 31 ayant BE, BS et CAP²³.

²³ CAOM GGM 5(2)D4, Rapport du Service de l'enseignement 1908.

Le rapport de 1910 est particulièrement intéressant. Renel, en poste depuis 5 ans, y exprime des avis précis sur le recrutement. Il s'intéresse d'abord au personnel du collège. À ce moment, d'après le rapport, le personnel comprend un principal licencié de lettres, deux professeurs licenciés (un en mathématique, l'autre en physique), un bachelier en lettres, un instituteur, deux institutrices et 7 chargés de cours, dont une femme sans autre activité, et deux militaires. Les trois femmes sont célibataires. Non stable et peu qualifié, le Service comble les manques en personnel au collège en ayant recours à des instituteurs y travaillant en heures supplémentaires. Renel insiste sur la nécessité d'embaucher un professeur de lettres en remplacement de Jean Paulhan reparti en métropole, seul alors à donner les cours relevant de cette discipline. À son premier stade de développement, la question du recrutement est fondamentale pour Renel, qui attribue la faible attraction du collège à la non existence d'une grille de salaires des professeurs à Madagascar, et donc à l'impossibilité d'un avancement de carrière.

« Ne pouvant compter sur aucune promotion, nos professeurs rentreront en France, une fois leur premier séjour terminé, et se feront remettre à la disposition du département de l'Instruction publique, qui leur assure dans la métropole un avancement régulier. Dans ces conditions le Collège de Tananarive ne possédera que de très-jeunes licenciés, curieux d'un séjour colonial et qui ne présenteront pas les garanties pédagogiques nécessaires. Or je tiendrais, autant que possible, à ne soumettre à votre choix que les noms de fonctionnaires régulièrement détachés du cadre métropolitain, et ayant déjà quelques années de service. Mais, pour obtenir ce personnel, il sera nécessaire de lui accorder un traitement de début suffisant, et de lui assurer des promotions régulières. »²⁴

Concernant le personnel primaire, apparaît pour la première fois la question de la répartition des postes par sexe et Renel enchaîne sur le niveau requis en insistant sur le mode de recrutement :

« Le cadre local comprend actuellement 30 instituteurs et 29 institutrices ; la répartition est rationnelle, car pour les agents présents dans la Colonie, nous disposons de 22 postes qui doivent être réservés à des hommes, de 23 postes, où il est préférable ou nécessaire de mettre des institutrices, et 5 postes où peuvent être placés indifféremment des institutrices ou des instituteurs. [...] Des 59 agents titulaires, 37 (23 hommes et 14 femmes) possèdent tous les titres exigés des instituteurs métropolitains, soit le BE, le BS et le CAP. [...] Le recrutement des instituteurs pour le cadre local est en général facile. Les demandes sont extrêmement nombreuses : beaucoup sont à éliminer sans doute pour diverses raisons, mais il en reste assez, et de sérieuses, pour qu'on puisse choisir entre de bons candidats, jeunes, ayant exercé en France, et pourvus du BE, du BS et du CAP. [...] Pour les prochaines nominations dans le cadre local, il serait bon aussi de ne tenir compte que des demandes soit d'instituteurs ou d'institutrices célibataires, soit d'instituteurs dont les femmes n'exercent pas la profession d'institutrice. En effet, nous avons en ce moment, onze ménages, soit vingt-deux agents qui doivent être affectés deux par deux dans les mêmes villes ; d'autre part cinq institutrices sont mariées à des fonctionnaires divers de la Colonie, et pour leur affectation, il faut une entente préalable entre deux services ; enfin deux institutrices ont pour maris des colons établis à demeure dans une ville déterminée. Toutes ces considérations étrangères au service, mais qui doivent entrer en ligne de compte pour les affectations, ne laissent pas que d'être fort gênantes et d'assez sérieux inconvénients pourraient résulter de l'accroissement du nombre de ces institutrices mariées à des fonctionnaires ou à des colons. »²⁵

²⁴ CAOM GGM 5(2)D3, Rapport du Service de l'enseignement 1910.

²⁵ CAOM GGM 5(2)D3, Rapport du Service de l'enseignement 1910.

La question des diplômés est nettement posée, la proportion de titulaire du BS et du CAP, par rapport au personnel total augmente logiquement du fait des nouvelles normes de recrutement. La préoccupation du genre des fonctionnaires concerne particulièrement les femmes avec un double enjeu : distribution des postes par sexe et mobilité en fonction de la situation maritale. Pour la première fois également, Renel aborde de front la question des auxiliaires :

« Les auxiliaires, au nombre de treize [*note de bas de page* : chiffre réduit à onze dès le début de 1911 par le licenciement de deux auxiliaires à Tamatave] sont des européens (deux) et surtout des créoles (onze) recrutés sur place. Généralement ce sont des femmes (10 sur 13) ; des trois hommes un est Saint-Marien, un autre (métis) n'a pas de nationalité bien définie, le troisième est bourbonnais. Recrutés sur place, ils sont payés presque tous à la journée, dimanche et jours de congé compris, mais ne touchent rien pendant les vacances. Leur allocation quotidienne était jadis de 3 ou 5 francs, mais, à la suite de réclamations nombreuses, elle a été augmentée peu à peu, si bien qu'aujourd'hui elle est presque partout de 8 et 9 francs, exceptionnellement de 5 et 7. Certains auxiliaires ont donc une solde de 2400 francs, presque égale à celle d'un titulaire de 5^e classe.

Or ces agents sont en général extrêmement médiocres. Pourvus seulement du brevet élémentaire de la Réunion (une seule auxiliaire a le C.A.P., conquis également à St-Denis), dénués de toute expérience pédagogique, ils ne peuvent qu'être employés en sous ordre ou affectés à des écoles maternelles, dans les centres où dominant la population créole, à Tamatave par exemple ou à Anamakia. Mais le plus grand inconvénient est qu'au bout de quelques années de service il est difficile de refuser la titularisation à ceux de ces agents qui ont réussi à obtenir le CAP ; il ne faut pas se dissimuler que neuf fois sur dix on encombre ainsi de non valeur le cadre local. On lèse en même temps les intérêts de bons instituteurs, car les auxiliaires devenus titulaires finissent par avoir des promotions comme les autres, et aux dépens des autres.

Si cette catégorie d'agents pouvait être supprimée, il en résulterait sans doute quelque augmentation de dépense pour le budget de la Colonie, mais aussi une amélioration singulière dans la marche du service.

En tout cas ils devraient être réduits à 3 ou 4 au maximum : je doute qu'on puisse descendre au dessous de ce chiffre, car il est parfois indispensable de nommer provisoirement un auxiliaire pour remplir un vide causé par la maladie, ou pour parer à de trop nombreux départs simultanés dus à des congés administratifs d'agents titulaires. ²⁶»

Les bases sont posées pour quelques années concernant l'amalgame explicite entre médiocrité et origine « non européenne » des auxiliaires. Catégorie principalement féminine dès l'origine, les auxiliaires servent de variable d'ajustement dans la gestion du personnel. Les arrêts de longue durée ne sont pas rares et par ailleurs, les règles administratives à Madagascar permettent aux titulaires, après 3 ans d'exercice dans l'île, de disposer d'un congé administratif de 6 mois. Ces 6 mois de congés représentent en réalité plus de temps. Si l'enseignant revient à Madagascar, son absence sera de quasiment un an lorsque l'on additionne le temps de transport, les cures thermales et les prolongations de congé de convalescence.

Plus profondément, en dehors de la possible concurrence avec le reste du personnel une fois titularisé, ce qui est prégnant, c'est la localisation des auxiliaires : des Réunionnaises « médiocres » pour les populations créoles. On touche ici à un aspect particulier à Madagascar dans le champ colonial français, avec une hiérarchisation et une catégorisation plaçant

²⁶ CAOM GGM 5(2)D3, Rapport du Service de l'enseignement 1910.

nettement la majorité de la population réunionnaise dans une situation intermédiaire entre les catégories de colonisateur/européen/blanc et de colonisé/malgache/noir, justifiant les choix administratifs. Claude Bavoux souligne que dès le début de la colonisation, dans les « localités où se concentrent les Réunionnais, la situation scolaire est ainsi faite de bric et de broc, ce dont ils se plaignent. »²⁷

Le rapport pour 1912 pose comme problème majeur un nombre d'institutrices jugé trop élevé, avec toujours les mêmes enjeux : répartition des postes par sexe d'une part, affectation plus difficile des femmes mariées hors enseignement :

« En résumé, les raisons techniques et les raisons administratives militent à la fois en faveur de la réduction du nombre des institutrices. Ce nombre doit être nécessairement supérieur à 18 et ne devrait pas excéder 34. Il y aurait donc lieu, dans les prochaines nominations, et pour se rapprocher de cette norme, de ne titulariser que des instituteurs »²⁸.

Renel enchaîne sur le fait que seuls des auxiliaires, 16 alors pour 63 titulaires, servent au remplacement, étant toujours un personnel de « non valeur ». Mais la position évolue, et si en 1910 et 1911 il était question de la suppression des auxiliaires, le Chef de Service se rend compte que le Gouvernement général ne va pas augmenter son budget suffisamment pour ne recruter que des titulaires métropolitains. Il réfléchit alors à l'utilisation possible de ce personnel, tout en martelant leur sous qualification :

« Aux auxiliaires que nous recrutons habituellement et qui sont pour la plupart des Bourbonnaises besogneuses, pourvues du BE ; on pourrait confier à la rigueur des fonctions de surveillance, mais elles n'ont ni l'instruction générale ni l'instruction professionnelle nécessaire pour faire une classe »²⁹.

Les attentes budgétaires de Renel ne seront pas comblées.

Dans son rapport pour 1913, il indique un total de 67 titulaires pour 22 auxiliaires, « proportion excessive, surtout si on considère la valeur de ces auxiliaires »³⁰. Fait nouveau, 3 institutrices auxiliaires sont des institutrices métropolitaines « possédant tous leurs titres », c'est-à-dire le BE, le BS et le CAP. C'est l'apparition au sein des auxiliaires d'une catégorie de femmes embauchées sur place, titulaires dans l'enseignement en métropole, se retrouvant à Madagascar certainement dans le cadre de leur mariage. Double avantage pour le Chef de Service : la situation d'auxiliaire permet à la fois de disposer d'un personnel qualifié à moindre coût et par ailleurs de le licencier en cas de difficulté quelconque, notamment d'affectation. Autre fait nouveau à ce moment : des difficultés de recrutement du personnel métropolitain apparaissent. Renel expose les mesures à prendre pour y remédier :

²⁷ Claude Bavoux, *Les Réunionnais de Madagascar de 1880 à 1925*, thèse sous la direction de Françoise Raison-Jourde, Université de Paris VII, 2 tomes, 1997, p. 455.

²⁸ CAOM GGM 5(2)D7, Rapport du Service de l'enseignement 1912.

²⁹ CAOM GGM 5(2)D7, Rapport du Service de l'enseignement 1912.

³⁰ CAOM GGM 5(2)D8, Rapport du Service de l'enseignement 1913.

« J'ajoute que le recrutement des instituteurs titulaires métropolitains pour notre cadre local va devenir de plus en plus difficile. Les demandes se font très rares, à cause des améliorations considérables apportées récemment à la situation des instituteurs en France. De plus les Inspecteurs d'Académie, ne trouvant plus assez de candidats, dans la métropole, se voient parfois dans l'obligation, par nécessité de service, de refuser l'*exeat* aux instituteurs de leur département qui désirent se faire détacher aux Colonies.

C'est une des principales raisons pour lesquelles j'ai cru devoir mettre un avis favorable au sujet des divers vœux exprimés en 1913 par les instituteurs de Madagascar en vue du relèvement de leur situation. Si nous ne concédons pas à nos agents métropolitains des avantages sérieux, en rapport avec ceux qui leur sont accordés en France, nous serons réduits soit à recruter uniquement nos maîtres à la Réunion, soit à les préparer sur place, en créant un cours normal. Il faudrait, à mon avis, que l'économie réalisée fût bien importante, pour nous faire renoncer au bénéfice considérable du recrutement métropolitain. »³¹

À la veille de la Première Guerre mondiale, le recrutement du personnel est un enjeu majeur du Service. Pour son Chef la question des moyens financiers alloués aux salaires est centrale. Mais connaissant l'improbabilité d'une hausse massive de son budget, il n'entrevoit qu'une solution : continuer à recruter des instituteurs métropolitains et gérer tant bien que mal les remplacements par des auxiliaires, qui doivent rester peu nombreuses. En effet, celles-ci ont à ses yeux, un double désavantage : ce sont des femmes, or la répartition sexuée des postes d'enseignement fait apparaître un déficit d'hommes ; elles sont pour la plupart Réunionnaises et non pourvues du BS, ce qui est pour lui synonyme de médiocrité.

La guerre mobilise une partie du personnel masculin en France ou dans la colonie et empêche toute possibilité de recrutement d'instituteurs métropolitains, ce qui aggrave, pour lui, une situation décrite avant 1914. Dans son rapport écrit en 1915, Renel cite des passages de ses précédents rapports. Faisant de la prospective, il voit un avenir sombre pour le recrutement à Madagascar :

« Les circonstances actuelles accroîtront considérablement ces difficultés dans l'avenir. Il faut compter d'abord avec les pertes malheureusement possibles, probables même, d'agents sur le front. De plus, il convient d'escompter, à la fin de la guerre, quelques défections parmi les instituteurs de Madagascar, soit qu'ils trouvent en France des situations avantageuses qui ne manqueront pas à la suite des vides produits dans la population masculine, soit qu'ils restent dans l'armée où plusieurs auront conquis le grade de sous-lieutenant ou lieutenant, soit qu'ils passent dans un cadre colonial plus lucratif que celui de Madagascar, par exemple au Maroc. Il n'y a aucun espoir de recruter désormais, au moins avant plusieurs années, des instituteurs métropolitains de carrière. La situation qui leur est offerte ici est insuffisante. De plus la métropole aura assez de mal à combler les vides nombreux causés par la guerre parmi les 25 000 instituteurs envoyés aux frontières et dont beaucoup ne reviendront pas ou quitteront l'enseignement. Même, il ne faut plus songer à créer un cours normal à Tananarive avec des éléments européens ou avec des éléments créoles choisis. Les tout jeunes gens trouveront après la guerre trop d'occasions lucratives d'occuper leur activité en France pour rechercher des situations modestes aux colonies »³².

Devant ce constat, et les difficultés de recruter, le recours aux auxiliaires devient incontournable pour le Chef de Service qui envisage de passer leur nombre de 13 à 30. Ces dernières, toujours variable d'ajustement et de remplacement, vont donc prendre une place croissante dans le Service.

³¹ CAOM GGM 5(2)D8, Rapport du Service de l'enseignement 1913.

³² CAOM GGM 5(2)D11, Rapport du Service de l'enseignement 1914.

En 1916, 33 personnes sont auxiliaires dans le Service de l'enseignement. Si elles sont recrutées en période de guerre, le discours reste aussi dur qu'en 1910 :

« La plupart de ces institutrices auxiliaires, placées dans des postes qui ne devraient être confiés qu'à des titulaires, sont des jeunes femmes de la Réunion, pourvues seulement du brevet élémentaire, et qui ne se destinaient pas à l'enseignement. Leur instruction générale est très médiocre ; à part quelques rares exceptions, leur instruction professionnelle est nulle, et on peut affirmer que deux sur trois sont tout à fait inférieures à leur tâche. Elles compromettent le bon renom de l'instruction publique dans la Colonie, et tendent à faire accréditer cette opinion, parfois exprimée dans le public, que l'administration met les intérêts scolaires des indigènes au dessus de ceux des Européens. »³³.

La période de guerre, contrairement aux souhaits exprimés dans les premiers rapports, accentue la féminisation de l'enseignement, y compris dans le secondaire avec la nomination de professeurs femmes au collège de jeunes filles. En 1915, 6 titulaires en tout sont recrutées³⁴. Renel reprend pour 1915, 1916 et 1917 les mêmes arguments concernant les conséquences de la guerre sur le futur recrutement, avec quelques nouvelles considérations comme de pouvoir « en attirer un grand nombre par l'appât d'une brillante carrière coloniale »³⁵. Pour 1917 - rapport signé en mars 1918 - il envisage « l'organisation d'une préparation professionnelle à l'usage des auxiliaires », procédé alors employé en métropole. Mais pour ce faire il faudrait des inspecteurs, or le Service n'en compte que deux, dont un mobilisé³⁶.

Les rapports de l'immédiat après-guerre ont disparu et ne nous permettent pas d'étudier les positions à ce moment de la direction du Service.

Celui de 1923, est signé de Devaux, directeur du Service par intérim pendant le congé administratif de Renel. Se pose alors la question de la création d'un enseignement primaire supérieur et professionnel qui nécessite le recrutement de professeurs spécifiques. Par ailleurs, rien n'indique une crise des candidatures particulières après la guerre, contrairement aux craintes exposées antérieurement. Ce rapport nous donne la répartition des agents par sexe et statut pour 1923, soit 24 instituteurs et 32 institutrices titulaires, 3 instituteurs et 34 institutrices auxiliaires. La question maritale semble alors tellement importante qu'un tableau détaillé des couples est fait, avec les commentaires afférents :

« Institutrices mariées à des instituteurs ou à des membres de l'Enseignement : 12
Institutrices mariées à des fonctionnaires d'autres services : 6
Institutrices mariées à des officiers : 2
Institutrices mariées à des colons : 2
Institutrices auxiliaires mariées à des fonctionnaires, des officiers ou des sous-officiers : 4
La disproportion entre le nombre des instituteurs et des institutrices sera bientôt quelque peu atténuée, car 5 instituteurs ont été demandés au Département dans le courant de 1923 ; ils ont été recrutés et il est vraisemblable qu'ils auront tous rejoint leur poste dans le courant de l'année 1924. [...] Pour le

³³ CAOM GGM 5(2)D13, Rapport du Service de l'enseignement 1916.

³⁴ CAOM GGM 5(2)D12, Rapport du Service de l'enseignement 1915.

³⁵ CAOM GGM 5(2)D13, Rapport du Service de l'enseignement 1916.

³⁶ CAOM GGM 5(2)D15, Rapport du Service de l'enseignement 1917.

fonctionnement normal du Service, il faudrait arriver à remplacer progressivement 6 institutrices par 6 instituteurs »³⁷.

La position de la direction du Service sur les auxiliaires évolue au début des années vingt vers des considérations plus pragmatiques

« Mais comme je l'ai déjà dit et comme l'a déclaré M. Renel dans son rapport de 1922, le gros danger pour l'avenir scolaire de Madagascar réside dans la multiplication du nombre des auxiliaires qui, en 11 ans, est passé de 14 à 37.

La mesure, très souhaitable évidemment, qui consisterait à renoncer au personnel auxiliaire pour n'employer que des agents titulaires, entraînerait une augmentation de dépense telle qu'il me paraît très peu probable que les crédits nécessaires puissent être alloués en l'état actuel. Donc pratiquement la Direction de l'Enseignement doit se résigner à employer pendant un temps encore assez long un contingent élevé d'auxiliaires et par suite s'efforcer d'obtenir de ce personnel le meilleur rendement possible.

Je ne vois en l'occurrence qu'un seul moyen, c'est de nous attacher les meilleurs des maîtres auxiliaires par des contrats leur accordant une situation suffisante ; ainsi les non valeurs seront progressivement éliminées, les emplois seront recherchés par des candidats désireux de se faire par leur travail une situation stable et nous disposerons enfin d'un personnel subalterne capable de rendre de réels services.

La question est d'importance pour le fonctionnement de nos écoles et tout particulièrement des écoles primaires européennes. »³⁸

Cette évolution dans la réflexion de l'utilisation des auxiliaires peut s'expliquer par la connaissance de la politique coloniale en matière d'enseignement et l'acceptation du fait que le budget ne permettant pas leur remplacement par des titulaires, il faut composer avec la situation réelle. Mais cette position découle également d'une évolution dans le recrutement des auxiliaires.

Pour l'année 1924, Charles Renel précise bien que la répartition sexuée des postes le pousse à la sélection: « Il y a lieu encore de recruter exclusivement des instituteurs et de ne nommer aucune institutrice »³⁹. Il s'agit de son dernier rapport, avant son décès en septembre 1925 à Madagascar. Après un an d'intérim assuré par Louis Devaux, Martin Cheffaud le remplace en 1926. Professeur licencié de lettres, agrégé d'anglais, il quitte la khâgne d'Aix-en-Provence pour son second poste colonial : il a travaillé un an au lycée d'Alger en 1913-1914⁴⁰. Il le conserve 11 ans. Le changement de Chef de Service change-t-il quelque chose ?

La partie consacrée au « personnel européen » du rapport du Service pour 1926 se concentre sur des données statistiques, faisant le point sur l'état du personnel, sa répartition, reprenant les découpages des précédents rapports : 34 instituteurs et 33 institutrices titulaires, 1 instituteur et 34 institutrices auxiliaires. Au niveau de l'enseignement secondaire, la densification du personnel au début des années vingt, qui a accompagné l'accroissement de la population scolarisée dans ces établissements, permet d'envisager de ne plus recourir à des chargés de cours « étrangers à l'enseignement » que de façon « accidentelle ». Pour Cheffaud,

³⁷ CAOM GGM 5(2)D17, Rapport du Service de l'enseignement 1923.

³⁸ CAOM GGM 5(2)D17, Rapport du Service de l'enseignement 1923.

³⁹ CAOM GGM 5(2)D18, Rapport du Service de l'enseignement 1924.

⁴⁰ CAOM EE/II/3506/8. Cheffaud Martin.

« la disproportion signalée entre le nombre des instituteurs et des institutrices n'existe plus ». Il n'en reste pas moins que dans les agents nouveaux, il prévoit de recruter 10 instituteurs et 1 institutrice⁴¹. Contrairement aux 15 dernières années, aucun commentaire d'aucune sorte sur les auxiliaires ne se trouve dans cet écrit.

En 1930, la priorité dans le recrutement semble évoluer. Si le rapport ne comporte aucune partie consacrée spécifiquement au personnel, celle portant sur l'enseignement européen est quasi exclusivement consacrée au secondaire, poste auquel est consacré le cinquième du budget total du Service de l'enseignement. Le personnel est alors composé de 30 professeurs, dont 3 agrégés, ce qui ne semble pas suffisant face à la progression des inscriptions, qui oblige à nouveau à recourir à des chargés de cours externes, malgré les prévisions de 1926. Ainsi « cette constatation a incité les membres des Conseils d'Administration des établissements secondaires à demander le recrutement d'un personnel supplémentaire, une augmentation d'un tiers de l'effectif actuel du corps enseignant »⁴². La conclusion est simple : il faut des moyens financiers supplémentaires.

En 1931, la crise économique ralentit fortement l'activité du Service. En effet, moins de places sont ouvertes aux élèves dans l'enseignement indigène du second et troisième degré pour limiter la formation de « déclassés » qui ne trouveraient pas d'emplois et pourraient être plus facilement attirés par les idées anticoloniales. Aucun commentaire n'apparaît sur le recrutement du personnel, pourtant lié au potentiel de ressources budgétaires de la colonie.

L'étude de ces rapports permet d'analyser l'évolution du discours de la direction du Service et la catégorisation du personnel qui lui est lié. Mais la disparition d'un discours virulent envers les auxiliaires peut être compris par l'étude de l'évolution de leur recrutement.

3.2.2] Auxiliaires : des institutrices comme variable d'ajustement

Les graphiques 8 et 9 mettent en évidence la forte croissance du nombre d'auxiliaires employées par le Service de l'enseignement dans les années trente. Pour expliquer ce phénomène, on peut émettre l'hypothèse d'un lien direct avec la situation économique de l'île. En effet, durant cette période le nombre de « Français » passe de 19 245 en 1931 à 30 216 en 1940⁴³, ce qui implique un accroissement de la population enfantine en âge d'être

⁴¹ CAOM GGM 5(2)D20, Rapport du Service de l'enseignement 1926.

⁴² CAOM GGM 5(2)D22, Rapport du Service de l'enseignement 1930.

⁴³ Noëlle Pasqualini, *Étude démographique de la population française de Madagascar de 1915 à 1960*, mémoire de maîtrise sous la direction de Yves Paillard, Université de Provence, 1990, Tableau 4a.

Nous ne savons pas quelle est la source directe de ce tableau, ni si les métis sont comptabilisés dans la catégorie « Français », ce qui est fort probable et ne change en tous cas rien au propos. Une catégorie « étrangers » existe,

scolarisée dans l'enseignement européen. Et qui impliquerait *a priori* une augmentation conséquente du nombre d'enseignants. On peut comprendre le recours massif à des auxiliaires si on met en parallèle le vieillissement de la population enseignante en place sur cette période (graphiques 15 à 18) avec l'âge moyen à l'entrée en service à Madagascar qui diminue durant les années trente (graphiques 10 et 11). Ce vieillissement de la population, alors que les nouveaux arrivants sont plus jeunes en moyenne que lors de la décennie précédente, est certainement lié à la présence des enseignantes et des enseignants faisant une carrière longue à Madagascar, et arrivés dans l'île avant 1918 ou dans l'immédiate après-guerre. Or une carrière longue signifie des avancées de carrière entraînant mécaniquement des salaires plus importants. Ce phénomène entraîne la hausse du poste salarial dans le budget du Service, sans pour autant que celui-ci dispose de davantage de personnel. Dans le même temps, le Service doit répondre à l'augmentation démographique pour éviter les pressions locales concernant la répartition des moyens entre enseignement métropolitain et enseignement indigène. La solution rationnelle pour le Service, comme pour la colonie est alors l'embauche d'auxiliaires. D'autant que le mode genré de recrutement permet d'avoir dans ce statut des institutrices titulaires en métropole à qui l'Administration refuse, du moins dans un premier temps, un poste de titulaire, et le salaire qui va avec, dans la colonie.

Il faut revenir aux années vingt pour comprendre la mise en place de ce système. Même si les informations individuelles disponibles à partir du traitement de la base de données ne sont pas suffisantes pour un traitement statistique fiable, il semble que la proportion de Réunionnaises dans le personnel auxiliaire baisse, au profit des métropolitaines. Cette modification de recrutement liée à l'origine géographique du personnel permet de comprendre la disparition d'un discours systématiquement dévalorisant.

Cette évolution découle du processus de catégorisation et de perception des ressources humaines locales de la part de la direction de l'enseignement, qui, par ses choix en matière de recrutement, génère une nouvelle sous-catégorie de personnel : les femmes, titulaires de l'enseignement avant leur venue à Madagascar, embauchées dans l'île comme auxiliaires.

Le processus commence durant les années 1908-1910. À ce moment, après que l'idéologie coloniale ait poussé à recruter des institutrices célibataires, Charles Renel pointe des problèmes de gestion des postes liés pour lui, à la trop forte proportion de femmes et à la situation maritale de certaines d'entre elles. Le Service de l'enseignement, principal service de personnel féminin avec le Service de santé, met en place de façon empirique des règles spécifiques de genre dans le recrutement. Les problèmes de personnel pendant la Première

il s'agit des « non français » et des « non indigènes ». Il faut prendre ces chiffres plus comme un ordre de grandeur que comme une réalité exacte.

Guerre mondiale, que ce soit de mobilisation ou de recrutement, poussent le Service à recourir massivement à des auxiliaires, perçues comme de faible compétence dans l'enseignement car non préparées à y exercer. S'ajoute à cela une image dévalorisée concernant la population d'origine réunionnaise. Le différentiel de perception avec les titulaires est d'autant plus fort que leur niveau de recrutement est au BS. Un système non public de sélection visant les femmes se met en place.

Durant les années cinquante, au moment de la massification du personnel, le système est toujours en place, et même de façon légale, dans l'ensemble des territoires de l'Union française. Une circulaire de la direction du personnel du Ministère de la FOM à destination des Chefs de l'ensemble des territoires coloniaux, en 1954, est explicite :

« Objet : Détachement à court terme dans un emploi d'enseignement des professeurs et institutrices dont le mari n'appartient pas à l'enseignement.
[...] Les intéressées ne pourront être employées en principe que dans la mesure où il existera une vacance d'emploi dans la résidence où exerce leur mari (qu'il soit fonctionnaire ou non). Elles se trouveront en conséquence dans l'obligation de solliciter de leur administration d'origine leur mise en congé pour convenances personnelles, lorsqu'elles accompagneront leur mari. [...] Le détachement sera demandé pour une période n'excédant pas l'année scolaire en cours et le congé qui y fait suite. »⁴⁴

La mise en congé pour convenances personnelles implique de fait l'embauche en tant qu'auxiliaire. En 1955, un échange de courriers entre la direction du personnel et le directeur de l'enseignement à Madagascar confirme l'application et les conséquences de cette circulaire :

« En me transmettant la demande de détachement formulée par Mme Dutertre, institutrice du cadre métropolitain, vous avez bien voulu m'indiquer qu'il était de règle à Madagascar, de ne recruter à l'extérieur que des institutrices mariées à des membres du corps enseignant.
J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir me faire connaître si cette règle est purement coutumière ou si elle résulte de textes ou instructions particulières.
Elle aboutit en définitive à discriminer deux catégories d'institutrices, celles qui, étant mariées à des membres de l'enseignement, sont recrutées en France et perçoivent l'indemnité d'éloignement et les autres qui, recrutées sur place, ne peuvent bénéficier de cette indemnité. »⁴⁵

Et le directeur de l'enseignement Cabrière de donner des extraits de la circulaire ministérielle de 1954 et d'ajouter en complément :

« Il semble bien que cette circulaire interdise implicitement le recrutement dans la Métropole des institutrices non mariées à des fonctionnaires de l'Enseignement »⁴⁶.

Cette disposition administrative appliquée à l'ensemble des territoires français de l'outre-mer est la continuité d'un mode de recrutement effectif à Madagascar depuis la Première Guerre mondiale.

Si ce système peut être accepté plus facilement sur un temps de présence court, il pose problème pour les enseignantes titulaires avant de venir à Madagascar, qui se mettent en

⁴⁴ Circulaire de la Direction du personnel, Ministère de la France d'Outre Mer, 12 juillet 1954.

⁴⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Dutertre Aline.

⁴⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Dutertre Aline.

congé « pour motifs personnels » de leur poste métropolitain, qui sont embauchées comme auxiliaires à Madagascar faute de poste « disponible » et qui y restent sur un temps long. Régulièrement des institutrices dans ce cas demandent leur détachement, synonyme de titularisation, de majoration salariale mais aussi de progression de carrière.

De très nombreuses institutrices sont concernées par ce processus. Un exemple parmi tant d'autres : celui de Thérèse Manquillet. Cette institutrice, née dans la Marne en 1903 est mariée à un contrôleur des douanes recruté à Madagascar en 1932. Elle-même n'est pas détachée auprès du Ministère des Colonies, le Service de l'enseignement à Madagascar ne lui proposant pas de poste de titulaire. Elle se met en congé pour convenance personnelle de l'instruction publique pour suivre son mari. Arrivée dans l'île, elle demande un poste d'auxiliaire, qui lui sera accordé. Mais Martin Cheffaud, dans une lettre au Gouverneur Général, précise bien qu'elle ne pourra être titularisée, les places disponibles étant pour le moment réservées à des instituteurs, et d'autres institutrices - il en dénombre 8 dans le même cas - sont prioritaires. Elle réussit tout de même à être titularisée en 1936, après 4 ans de travail comme auxiliaire.⁴⁷

On retrouve dans cette situation le souhait exprimé par Renel dans son rapport de 1923 : des institutrices non mariées à un membre de l'enseignement se retrouvent dans une situation d'auxiliaire alors qu'elles disposent de la qualification suffisante pour prétendre être titulaire. Ce système est, du point de vue de l'Administration, à la fois bénéfique pour l'enseignement, avec un personnel plus qualifié, et économique pour le budget de la colonie. Et même si des institutrices sont titularisées, ce qui concerne 40% des 247 auxiliaires recensées sur la période 1896-1960⁴⁸, il n'y a pas de rattrapage de salaires sur la période d'auxiliariat. Cette situation constitue donc un gain financier pour le Gouvernement général et le Service de l'enseignement.

Outre les femmes mariées concernées par ce dispositif en fonction de la profession de leur mari, ces mesures touchent de plein fouet les institutrices célibataires désirant travailler à Madagascar, leur recrutement semblant compromis. Les femmes professeurs ne sont que peu concernées, y compris par la circulaire de 1954 : elles n'exercent qu'à Tananarive, donc sans problème d'affectation et de déplacement.

Il semble que cette politique concernant les institutrices n'a pas été spécifique à Madagascar, comme le montre cette correspondance entre l'inspecteur conseil chargé de l'instruction publique au Ministère des Colonies et l'inspection d'académie des Deux-Sèvres, faisant

⁴⁷ CAOM/EE/II/1571/3 Manquillet Thérèse

⁴⁸ Tableau ABB1 de l'annexe statistique.

suivre en 1922 une demande de poste d'Hélène Alvinerie, institutrice célibataire, née dans les Deux-Sèvres en 1883.

« En réponse à votre lettre du 26 mai, j'ai l'honneur de vous faire connaître qu'il n'y a actuellement aucun poste d'institutrice vacant à Madagascar ni d'ailleurs dans aucune autre de nos possessions. Seuls des ménages d'instituteurs et d'institutrices sont demandés. Dans ces conditions, la requête de Mlle Alvinerie ne me paraît susceptible d'aucune suite et je ne puis que vous en exprimer tous mes regrets »⁴⁹.

Le Ministère, dans la logique des règles de recrutement spécifiques des femmes développées depuis la fin des années 1910, indique l'impossibilité pour cette institutrice d'obtenir un poste. Pourtant elle est tout de même recrutée à Madagascar et débarque dans l'île en avril 1923. Il semble bien qu'il faille prendre en compte un dernier facteur dans le processus de sélection et de recrutement du personnel : les soutiens facilitant l'acceptation par l'Administration.

3.3] Des soutiens indispensables ?

Quand on observe le processus de sélection, qu'on le compare aux cas particuliers qui passent à travers la nasse de la règle générale il semble que d'autres éléments expliquent le recrutement à Madagascar. Il s'agit ici de recenser les différents modes de soutien, plus ou moins directs, à une candidature et d'en mesurer le possible succès, c'est-à-dire le recrutement effectif. Deux choses sont à noter avant d'entrer dans les détails. D'une part, la majorité des sources provient toujours de dossiers administratifs d'un personnel effectivement recruté. Il faut donc faire la part des choses : un enseignant recommandé ne signifie pas intrinsèquement que cette recommandation a fait la différence au moment de la sélection. Il reste le fait intéressant qu'elle se trouve dans une chemise de l'Administration, c'est-à-dire qu'il a semblé normal ou important au personnel administratif le traitant de la conserver, et que l'enseignant candidat a ressenti le besoin de faire appuyer sa démarche. D'autre part, il s'agit aussi de réseaux, c'est-à-dire les relations entre individus et groupes sociaux qu'ils entretiennent les uns avec les autres⁵⁰. Ceci doit nous faire réfléchir sur l'efficacité concrète de ces soutiens : il faut que les personnes pouvant valider un recrutement, Chef de Service ou Gouverneur Général, soient concernées par le procédé. Soit qu'ils aient un intérêt à les prendre en compte, qu'ils soient liés directement par un même réseau à ces soutiens, soit que leur propre hiérarchie le soit.

⁴⁹ CAOM EE/II/3591/16 Alvinerie Hélène. Lettre du 03 juin 1922 du ministre des colonies à l'inspecteur d'académie des Deux-Sèvres.

⁵⁰ Pierre Mercklé, *Sociologie des réseaux sociaux*, Paris, La Découverte, 2004, p. 7.

Les principaux appuis peuvent se catégoriser de façon géographique : d'une part ceux provenant de métropole, plus en lien avec le monde politique administratif et colonial, d'autre part ceux s'exprimant directement à Madagascar, liés aux réseaux locaux mais aussi aux influences et aux rapports de forces qui s'y exercent.

3.3.1] À l'extérieur de l'île

Les soutiens métropolitains, variés, sont en lien avec la politique, le « parti colonial » ou l'Administration, parfois les trois à la fois, comme c'est le cas pour la Mission laïque française ou l'Alliance française.

a] Du côté politique

La recherche d'appui politique pour obtenir un poste n'est pas une nouveauté, ni une spécificité des enseignants – la nomination même des Gouverneurs Généraux ou du Chef de Service de l'enseignement se fait en lien avec le Ministère et est un enjeu politique – ni propre à la situation coloniale. Il est courant de trouver dans un dossier du personnel, bien plus souvent d'homme que de femme, une lettre à en-tête de l'Assemblée Nationale recommandant une candidature et signée d'un député. Il est difficile de distinguer ce qui est de l'ordre de l'appui classique d'un député, lettre écrite lors d'une permanence de circonscription, de ce qui relèverait d'un soutien plus fort, le député ayant un enjeu propre à appuyer la démarche.

Par exemple, dans le dossier de Gustave Genevois, né en 1879 en Isère où il est instituteur depuis 1899, on trouve en 1906 un échange entre le député de sa circonscription, A. Zévaës, guesdiste⁵¹, et le Ministre des Colonies d'alors, Georges Leygues, radical. Zévaës parle de son candidat comme de son « protégé » et « recommande chaleureusement sa candidature ». La réponse du Ministre est de renvoyer à la démarche administrative de base :

« J'ai l'honneur de vous faire connaître que les nominations dans le personnel du Service de l'Instruction Publique aux Colonies, notamment à Madagascar, sont exclusivement réservées aux Gouverneurs Généraux et Gouverneurs. [...] Ci-joint un imprimé contenant tous les renseignements sur les conditions d'admission dans le personnel de l'Instruction Publique des Colonies. »⁵²

Le Gouverneur Général d'alors est Augagneur. Gustave Genevois est nommé en janvier 1907 et débarque dans l'île en août. Il travaille à Madagascar jusqu'en 1933, année de sa retraite.

Ce type de lettre se trouve souvent dans les dossiers des enseignants de la fin du XIX^{ème} siècle à la Seconde Guerre mondiale, et nous informe sur le procédé aussi bien que sur le peu de connaissance, chez les députés et les enseignants, du fonctionnement administratif menant à

⁵¹ Yves Lequin, « Classe ouvrière et idéologie dans la région lyonnaise à la fin du XIX^e siècle (vers 1870-1914) », in *Le Mouvement Social*, n° 69, 1969, p. 5.

⁵² CAOM EE/II/2480/4 et 17. Genevois Gustave.

une carrière coloniale. La présence plus faible de ces documents après-guerre peut signifier un recours moindre à ce type d'assistance plutôt qu'un moindre archivage par le personnel administratif, puisque plusieurs exemples existent dans des dossiers de cette période. Encore que la montée en puissance de la pré-sélection en amont, au niveau du Ministère de la FOM, et non plus directement à la colonie, peut amener un changement dans la façon de porter des soutiens. Il se peut également que l'augmentation massive de postes diminue corrélativement le sentiment et la réalité de concurrence et par conséquent la nécessité de soutiens externes pour pouvoir être embauché. Pour vérifier cette hypothèse, il faudrait avoir accès à l'ensemble des candidatures et non seulement à celles retenues.

Dans le processus de sélection, le patronage d'hommes politiques semble être décisif à plusieurs moments pour être effectivement recruté. Ainsi en 1927, un échange de courriers interne au Ministère des Colonies montre qu'une telle démarche peut faciliter la prise en compte d'un dossier :

« En réponse à sa note du 4 novembre 1927, N°5204 relative à une recommandation de M. HAYAUX, sénateur, en faveur de M. BORLOT, qui sollicite un emploi d'instituteur à Madagascar ou en Indochine, j'ai l'honneur de faire connaître à Monsieur le Chef du Bureau de Cabinet que la candidature de cet instituteur a été proposée à M. le Gouverneur Général de Madagascar. »⁵³

Jules Hayaux, ancien professeur, est sénateur de la Haute-Saône, département de naissance et d'exercice de Paul Borlot, depuis janvier 1927. Le Gouverneur Général d'alors, Marcel Olivier, précédemment gouverneur du Soudan, a lui-même de « solides appuis politiques »⁵⁴. Mais est-ce que cela joue dans le recrutement de cet instituteur ? En tout cas pas en sa défaveur puisque Paul Borlot débarque en 1928, à 37 ans, à Madagascar.

Le soutien politique existe sur l'ensemble de la période coloniale, même s'il semble plus intense entre 1896 et 1940. Il est difficile d'en connaître l'efficacité réelle. On peut supposer que plus le pouvoir potentiel et les relations avec des membres de l'Administration de Madagascar sont forts, plus le succès de l'entreprise est assuré. Tous les soutiens politiques ne se valent pas. On peut ainsi se dire que l'appui apporté à Gaston Chapou en 1953 par Jean Jacques Juglas, député MRP mais surtout président de la commission des Territoires d'Outre-Mer à l'assemblée nationale depuis 1946⁵⁵ a plus de poids que la recommandation d'un député « anonyme ». Sa lettre au Haut Commissaire montre la façon dont se tissent les réseaux permettant à un professeur en poste au Maroc de disposer d'un tel soutien et la façon dont celui-ci s'exprime :

« Monsieur le Haut Commissaire,

⁵³ CAOM EE/II/3844/18 Borlot Paul

⁵⁴ Hubert Deschamps, *Histoire de Madagascar*, Paris, Berger-Levrault, 1951, p. 257.

⁵⁵ L'Assemblée Nationale met à disposition des biographies individuelles des députés sur son site internet : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/biographies/>

Le Secrétaire d'État à la France d'Outre-Mer auprès de qui j'étais intervenu en faveur de M. Georges CHAPOU [il s'agit bien de Gaston Chapou], professeur au lycée français de Tanger, qui avait demandé sa mutation pour un Territoire d'Outre-Mer, vient de me faire savoir que la candidature de mon protégé vous a été transmise.

Monsieur CHAPOU m'est particulièrement recommandé par un de mes anciens collègues de l'Université qui est un de mes vieux amis et j'apprécierais tout spécialement ce que vous pourriez faire en sa faveur. Je précise que l'intéressé serait de préférence candidat à un poste de professeur de lettres modernes mais qu'il accepterait tout emploi correspondant à ses titres.

En vous remerciant de ce qu'il vous sera possible de faire pour mon protégé, je vous prie de croire, Monsieur le Haut Commissaire, à l'assurance de mes sentiments distingués.

J.J. JUGLAS

Député de Lot et Garonne Président de la Commission des Territoires d'Outre-Mer. »⁵⁶

Gaston Chapou est nommé professeur d'histoire géographie au lycée Jules Ferry de Tananarive en 1954. Il y exerce toujours en 1959.

Le soutien politique n'est pas réservé aux seuls métropolitains. Les « vieilles colonies » ont une représentation dans le législatif national, qui sert également dans ces territoires. Ainsi, en 1926, Germaine Hippolyte, née en 1903 à Saint-François, en Guadeloupe, obtient sa licence de lettres. Son père est à ce moment Chef du Service des douanes à Libreville. Elle est candidate pour un poste en Indochine et est soutenue par Henry Bérenger, sénateur de Guadeloupe et également ambassadeur de France aux États-Unis. Il adresse une lettre au Ministre des Colonies. La lettre, envoyée de Paris, date du 20 juillet 1926, le 23 juillet Léon Perrier (gauche démocratique) succède à Adrien Dariac (gauche radicale) à la tête du Ministère.

« Monsieur le Ministre et cher collègue,

Des démarches ont été faites auprès de moi en faveur d'une jeune Guadeloupéenne, Mlle Germaine Hippolyte, habitant 49 rue de Babylone à Paris, qui vient de passer brillamment ses examens de licence ès-lettres, afin qu'elle pût être nommée professeur d'histoire et de géographie en Indo-Chine au Collège Chasseloup-Laubat où, paraît-il, il y a deux vacances.

Je serais particulièrement heureux de voir ma jeune protégée obtenir satisfaction et vous remercie d'avance de la bienveillance que vous voudrez bien lui accorder. »⁵⁷

Peut-être que les postes indiqués sont déjà pourvus, car en octobre 1926 Germaine Hippolyte entre au service comme professeur d'histoire géographie au lycée Jules Ferry. Elle se marie à Tananarive, avant 1930, avec Henri Armangau, agrégé de physique d'un an son aîné, et travaillera à Madagascar plus de trente ans, jusqu'en 1957, année de leur retraite.

Un cas particulier semble tout de même emblématique d'une période et de la façon dont peut servir un réseau politique pour une carrière coloniale. Il s'agit de celui de Gaston Peyrot. Né en 1880 à Royère, dans la Creuse, il est professeur, pourvu d'une licence de lettres et d'une de droit. Il travaille en Guyane en 1906, en Égypte en 1908, en Nouvelle-Calédonie entre 1909 et 1913, à Madagascar de 1913 à 1917 et en Indochine de 1919 à 1922. Il est directeur de l'enseignement au Tonkin. Il est signalé comme inspecteur primaire de l'instruction publique

⁵⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chapou Gaston.

⁵⁷ CAOM EE/II/4957/8. Armangau Germaine

à Fécamp, en Normandie, en 1922. Il pourrait s'agir d'un simple parcours intra-colonial. Or il n'en est rien. Son parcours ne s'explique pas par un goût prononcé des voyages ou par la recherche de postes plus intéressants, mais par les conflits avec l'Administration locale dans chaque territoire où il exerce. Son dernier supérieur, directeur de l'instruction publique en Indochine, qui l'avait personnellement recruté en métropole en 1919, le note ainsi en février 1922 :

« Il est regrettable qu'après s'être rendu indésirable dans plusieurs autres colonies, M. PEYROT ait été envoyé en Indochine. Impatient de toute autorité, ce fonctionnaire donne à ses subordonnées un exemple permanent d'indiscipline. Très orgueilleux et n'admettant d'autres idées que les siennes, il prend des initiatives qui entraîneraient, si l'autorité supérieure les laissait se développer, les conséquences les plus graves au point de vue pédagogique et même politique. Il manque totalement des qualités particulièrement nécessaires aux fonctionnaires coloniaux : souplesse d'esprit, pondération de caractère, habitude de la réflexion. Ses qualités mêmes deviennent dans la pratique des défauts graves, son activité étant désordonnée et brouillonne et son énergie une obstination brutale. »⁵⁸

Sans rentrer dans les détails du dossier, Gaston Peyrot « évincé » d'Indochine fait un recours devant le conseil d'État. On peut se demander comment quelqu'un renvoyé de diverses colonies arrive à continuer à s'y faire nommer. La réponse est certainement politique. Dans son dossier administratif, entre 1906 et 1926, pas moins de 4 députés, 4 sénateurs, 2 ministres en exercice, René Viviani alors Garde des Sceaux en 1917 et Jean Durand Ministre de l'Agriculture en 1926, ainsi que 2 Présidents du Conseil, Ferdinand Sarrien en 1906 et Georges Clemenceau en 1907, lui apportent leur soutien dans ses démarches et demandes de poste. La ressource politique est identifiable : Gauche Démocratique, Parti Radical Radical-Socialiste et Parti Républicain Socialiste pour René Viviani. Gaston Peyrot semble disposer d'un réseau dont le pouvoir dépasse le simple « coup de pouce » griffonné rapidement lors d'une permanence de député. Il est à noter que la majorité des députés et des sénateurs qui le soutiennent ont un mandat politique en Creuse, département de naissance de Gaston Peyrot, ce qui pousserait à chercher une connexion, son insertion dans un réseau de notabilité départementale, dans la galaxie radicale. Le soutien politique semble ici prédominant : là où tout autre se serait vu remettre *ad vitam aeternam* à la disposition de la métropole, ce professeur continue pendant 15 ans à exercer par sauts de puce, de territoire colonial en territoire colonial, de conflits locaux en conflits locaux. Deux autres lettres de soutien à ses démarches apparaissent dans son dossier. Elles émanent de la MLF. En 1906 elle est rédigée par Alphonse Aulard, à ce moment-là président de l'organisation, connu comme titulaire de la chaire d'histoire de la Révolution à la Sorbonne et comme radical convaincu. En 1926, elle est signée par Edmond Besnard, Secrétaire général de la MLF et personnage central de cette

⁵⁸ CAOM EE/II/2569/1. Peyrot Gaston

structure jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Ces soutiens ne viennent pas de nulle part : Gaston Peyrot a travaillé au Caire dans un établissement de la MLF en 1908.

b) La Mission laïque française

La MLF est centrale dans la structuration de l'enseignement colonial au début du XX^{ème} siècle. Elle est classée par Antoine Léon dans le parti colonial⁵⁹ et la nébuleuse d'organisations qui le forment⁶⁰. Initiée par Pierre Deschamps, alors directeur du Service de l'enseignement à Madagascar, sa création en 1902 est soutenue par l'Alliance Française et particulièrement son président, Pierre Foncin, ainsi que par des enseignants dont un des points communs est d'être francs-maçons ou proches de la franc-maçonnerie⁶¹. La MLF est reconnue d'utilité publique en 1907. Ses statuts de 1902 définissent son champ et ses moyens d'actions :

« [...] le but est la propagation de l'enseignement laïque dans les colonies et à l'étranger.[...] La Mission laïque française exerce son action :

1° Par la présentation aux gouverneurs des colonies françaises et aux représentants de la France à l'étranger de candidats aux emplois de l'enseignement primaire ;

2° Par la création dans les colonies et à l'étranger d'établissements laïques relevant directement de la Mission ;

3° Par l'attribution d'encouragements et de subventions à des établissements laïques animés de son esprit et répondant à ses vues.

Dans les établissements fondés ou encouragés par la Mission, tout prosélytisme religieux est interdit. L'enseignement est approprié à l'état intellectuel, moral et social des indigènes ; il sera scientifique et rationnel. »⁶²

La MLF développe trois axes d'intervention dès sa création.

Premièrement elle recrute des institutrices et des instituteurs pourvus du BS et du CAP pour les former pendant un an à l'enseignement et à la vie coloniale. L'école Jules Ferry (EJF), située à Paris, accueille environ 120 personnes entre 1902 et 1914. La MLF place ses élèves dans les colonies mais l'EJF ne survit pas à la Première Guerre mondiale⁶³.

Deuxièmement elle veut participer à élaborer et structurer l'enseignement colonial français. Cela passe par la mise en place d'un journal bi-mensuel, la revue de l'enseignement colonial, lancée en 1904, mais aussi par ses congrès : son premier se déroule en 1906 à Marseille en

⁵⁹ Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991, p.70.

⁶⁰ Sur le parti colonial voir principalement Raoul Girardet, *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*, La Table Ronde, 1972 et Charles Robert Ageron, « Le « parti » colonial », *L'Histoire*, Le temps des colonies, HS n° 11, 2001, pp. 28-33.

⁶¹ André Thévenin, *La Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*, Paris, Mission laïque française, 2002, p.17. et Francis Kœrner, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 143.

⁶² Mission laïque française, *Revue de l'enseignement colonial*, N°1, janvier-février 1904, p. 26.

⁶³ Concernant cette école, son programme, ses modalités de fonctionnement, les enseignants qui y passent, voir : Simon Duteil, *Les enseignants formés à l'École Jules Ferry de la Mission laïque française (1902-1914)*, DEA, Université du Havre 2003.

parallèle au congrès de l'enseignement colonial⁶⁴, dont la Mission laïque est à l'initiative⁶⁵. Ces deux congrès se tiennent dans le cadre de l'exposition coloniale de Marseille⁶⁶. Les congrès suivants de la MLF se tiennent à Paris en 1910 et à Lyon en 1912. La base du discours et de la méthode proposés est le refus d'un système d'enseignement assimilationniste. Totalement porteuse de l'idéologie de la mission civilisatrice, elle se positionne comme indigénophile, André Thévenin parlant de l'objectif d'un enseignement « respectueux des croyances, des mœurs et des langues indigènes, orienté résolument vers le progrès et la modernité, soucieux de préparer aux métiers nécessaires au développement de chaque pays et [devant] concilier à la France les sympathies des populations qui recevront cet enseignement. »⁶⁷

Troisièmement, pour appuyer sa politique, la MLF développe ses soutiens publics et son implantation. Un rapide inventaire des personnes associées à la MLF et de sa structure dès ses premières années permet d'en mesurer la possible influence. Une liste de ses membres constitue un bottin politique et colonial dense de la période, et désigne la MLF comme point de rencontre entre les coloniaux et les responsables républicains de l'instruction publique. En 1908⁶⁸, on trouve dans son comité de patronage Jean Baptiste Beau, Léon Bourgeois, Henri Brisson, Ferdinand Buisson, Paul Doumer, Joseph Galliéni, Jean Jaurès, Paul Revoil, Ernest Roume pour les plus connus. À noter également la présence de plusieurs directeurs de Service du Ministère de l'Instruction publique et du Ministère des Colonies et, très symboliquement, des veuves de Paul Bert et de Jules Ferry. Le conseil d'administration n'est pas en reste puisque sur ses 35 membres, on trouve Alphonse Aulard, Fernand Dubief, Eugène Étienne⁶⁹, Gaston Doumergue, Pierre Foncin, Albert Piquié, un Schneider⁷⁰ et Théodore Steeg. Dans son comité de l'école Jules Ferry et son comité de propagande, soit 45 personnes au total, on décompte un inspecteur d'académie, 3 inspecteurs primaires, un directeur d'école normale, 3

⁶⁴ Édouard Hackel et Cyprien Mandine, *Exposition coloniale de Marseille 1906. L'enseignement colonial en France et à l'étranger*, Barlatier imprimeur Editeur, 1907, 198 p.

⁶⁵ CAOM GGI/7713. Congrès de l'enseignement colonial à Marseille.

⁶⁶ Isabelle Aillaud, « L'exposition coloniale de 1906 », in *Désirs d'ailleurs. Les expositions coloniales de Marseille 1906 et 1922*, Marseille, Éditions Alors Hors Du Temps, 2006, pp. 63-103.

⁶⁷ André Thévenin, *La Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*, Paris, Mission laïque française, 2002, p. 19.

⁶⁸ Mission laïque française, *Historique, statuts, comités. Conférence de M. Aulard sur les écoles d'orient*, Paris, Mission Laïque Française, 1908, 31-38.

⁶⁹ Eugène Étienne, chef de file du « parti » colonial est président de la MLF de 1903 à 1904. Il quitte ce poste suite à un conflit interne à la MLF lié au vote à la chambre des députés de l'amendement Leygues fait à la loi sur la suppression de l'enseignement congréganiste en 1904. Cet amendement vise à permettre la formation d'un personnel religieux à destination des colonies et protectorat, le justifiant par l'influence française que portent ces congrégations dans un cadre de concurrence nationale aux colonies. Sur ce point, ainsi que sur les tensions autour de l'exportation de la laïcité, et plus généralement sur le développement de la MLF, voir André Thévenin, *La Mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*, Paris, Mission laïque française, 2002.

⁷⁰ Probablement Eugène Schneider (1868-1942), ses qualités indiquées dans la brochure sont : « industriel, président d'honneur du comité d'Aubervilliers ».

agrégés, dont Félicien Challaye, et 21 professeurs certifiés travaillant notamment au collège Chaptal et aux Lycées Henri IV, Janson-de-Sailly, Charlemagne, Voltaire et Lakanal. La MLF se démultiplie en 1908 dans 90 sections et comités locaux, soit près de 450 personnes réparties sur 35 départements, mais également dans les colonies et protectorats (Algérie, Madagascar, Martinique, Sénégal, Soudan, Tonkin, Tunisie) et à l'étranger (Autriche, Égypte, Moldavie, Syrie). On y retrouve une majorité d'enseignants et d'enseignantes, du primaire comme du secondaire, mais aussi quelques notables locaux (avocats, notaires) et des élus politiques (maires, députés, sénateurs). En dehors de la Seine, les départements regroupant le plus de membres sont le Pas-de-Calais, le Rhône (avec Édouard Herriot comme président de comité), la Marne, le Nord et le Loiret.

Ainsi, dans le processus de recrutement, être en lien avec la MLF, voire être passé par l'EJF, constitue un avantage certain au début du XX^{ème} siècle, comme l'a montré précédemment la réponse de l'Administration indochinoise à Émile Gangnant en 1907⁷¹. L'EJF dispose d'une section Madagascar entre 1902 et 1905 puis de 1910 à sa fermeture. Cette rupture entre 1905 et 1910 s'explique par le conflit de laïcisation qui a lieu à Madagascar, et qui oppose, entre autre, la MLF et Victor Augagneur, ce dernier refusant en 1906 de financer la MLF et de recruter des ferrystes⁷². Passer par l'EJF reste la garantie d'être recruté dans une colonie, notamment à Madagascar, comme le montre cet échange entre Albert Piquié⁷³ et le Ministère des Colonies en 1913 :

« Afin de compléter les effectifs du personnel enseignant de la Colonie, j'ai l'honneur de vous prier de faire mettre à ma disposition un instituteur de la métropole, ancien élève de l'école Jules Ferry. Je m'en rapporte pour le choix de ce candidat, aux propositions que vous adressera M. le Président de la mission laïque [qui est Jean-Baptiste Bienvenu-Martin de 1912 à 1920]. »⁷⁴

« 258. Très urgent. Suite lettre 1087 du 23 juin. Reconnaisant recruter deux instituteurs parmi élèves école Jules Ferry ou à défaut vouloir procéder à une enquête sur candidature Goumand objet lettre 1087 et Mathieu instituteur Port Vendres. Piquié. »⁷⁵

Dans la pratique, c'est Edmond Besnard qui répond à Piquié et qui propose en réponse à la première lettre Noël Natali, instituteur né en Corse en 1884 et y exerçant depuis 1905. Il fait partie de la promotion de l'EJF 1911-1912 et travaille à Madagascar à partir de 1913 jusqu'à son retour en Corse en 1921.

Au-delà du réseau MLF, le fait de recruter des ferrystes semble rationnel pour la colonie : la MLF a déjà fait une sélection d'instituteurs et d'institutrices en amont, avant leur entrée à

⁷¹ Voir le chapitre 2.

⁷² Simon Duteil, « Laïcisation dans les colonies françaises, le cas de Madagascar (1904-1913) », in Patrick Weil (dir.), *Politique de la laïcité au XX^e siècle*, Paris, Presse Universitaire de France, 2007, pp. 265-284.

⁷³ Avant d'être Gouverneur Général de Madagascar, il est déjà lié à la MLF, étant en 1906 membre du comité d'initiative du congrès de l'enseignement colonial et membre de son conseil d'administration en 1908.

⁷⁴ CAOM/EE/II/1526/6. Natali Noël, lettre du 5 février 1913.

⁷⁵ CAOM/EE/II/1526/6. Natali Noël, télégramme du 27 août 1913.

l'EJF, et la préparation reçue, aussi bien « linguistique » que « sanitaire », permet de disposer d'un personnel jugé « préparé » à la situation malgache.

Mais c'est aussi un réseau qui peut apporter un appui certain ou au minimum une référence quand on a travaillé dans un de ses établissements du bassin méditerranéen.

L'étude des dossiers des élèves acceptés à l'EJF croisée avec les dossiers du personnel membre du Service de l'enseignement indique de façon certaine 15 instituteurs et 2 institutrices qui travaillent ensuite à Madagascar, dont Sosthène Pénot (promotion Paul Bert, 1904-1905). Les dossiers permettent également d'affirmer que 4 instituteurs, 1 institutrice et 2 professeurs, chiffres certainement minorés, ont exercé dans des établissements de la MLF avant de travailler à Madagascar, c'est le cas par exemple de Georges Duteil qui a travaillé au lycée français de Salonique en 1910-1911.

Véritable institution liée intrinsèquement au pouvoir politique et à l'Administration coloniale, l'influence dans le recrutement de la MLF semble aller en diminuant durant l'entre-deux-guerres. D'autres réseaux persistent ou se développent alors.

c] L'Alliance française

Créée en 1883, l'Alliance française de Paris (AF) est pensée comme un outil de rayonnement culturel dans l'après défaite de 1870. En lien étroit avec l'entreprise coloniale, elle fait de la diffusion du français un axe fort de sa politique.

L'AF semble intervenir dans l'île dès 1887 pour fonder des établissements scolaires. Il s'agirait d'une demande de la société des colons français de Madagascar auprès de la section mauricienne⁷⁶. En février 1895, Émile Gauthier, futur premier Chef du Service de l'enseignement tient une conférence à la Sorbonne, présidée par Charles le Myre de Vilers, sur « Madagascar et son avenir [...] devant le public de l'Alliance française »⁷⁷.

L'AF s'implante dès le début de la colonisation à Madagascar. En 1899, son comité de Tananarive revendique 168 adhérents, et organise des fêtes qui financent son action principale, à savoir l'attribution de subventions et de bourses aux établissements d'enseignement et l'impression de dictionnaires. Les propos reportés du président du comité de Tananarive sont explicites :

« M. Jully a insisté sur la nécessité de créer des écoles dans le nord-ouest et l'ouest de l'île. Seules elles seront capables de combattre efficacement l'influence des Arabes aussi funeste à la France, que déprimante au point de vue intellectuel. »⁷⁸

⁷⁶ « L'Alliance Française est présente à Madagascar depuis plus de cent ans tout juste après la création de l'Alliance Française de l'île Maurice. En effet, la Société des Colons Français de Madagascar fit appel à la section mauricienne de l'Alliance en 1887 afin de créer une ou plusieurs écoles de Langue Française à Madagascar. » URL : <http://www.alliancefr.mg/historique.htm> (consulté en juin 2008).

⁷⁷ Bulletin du comité de Madagascar, 1^{ère} année, N° 1, mars 1895, p. 47.

⁷⁸ Bulletin du comité de Madagascar, 5^{ème} année, N° 2, février 1899, p. 87.

En 1905, l'AF compte 4 comités à Madagascar : Tananarive, Tamatave, Majunga et Vatomaniry, mais semble en perte de vitesse avec 22 membres recensés, dont « deux indigènes ». Dans ses membres, un seul est lié à l'enseignement, Pierre Deschamps, secrétaire du comité de Tananarive⁷⁹. Cet étiolement apparaît durable dans l'île ce qui est certainement lié au développement de l'enseignement officiel et de la présence coloniale française : il ne semble pas y avoir de nécessité de maintenir une association de « propagation de la langue française » en parallèle⁸⁰.

L'AF joue un rôle dans la sélection du personnel au tout début de la colonisation. À la création du Service de l'enseignement, un échange entre Galliéni et le Ministère est à ce titre intéressant :

« Monsieur le Ministre,

J'ai eu l'honneur de vous rendre compte à plusieurs reprises dans mes rapports politiques des rivalités et des querelles qui divisent constamment le corps enseignant à Madagascar. Instituteurs catholiques et protestants luttent avec acharnement à qui attirera le plus d'élèves dans son école, et tous les moyens leur sont bons pour arriver à ce but. Sans cesse les Présidents et Commandants de cercles sont obligés de rétablir la paix et d'interposer leur autorité pour faire respecter la liberté de conscience. Au milieu de ces agitations l'enseignement lui-même est naturellement négligé.

Pour remédier à cet état de chose, je désirerais pouvoir commencer l'organisation de l'enseignement officiel et je me suis entendu déjà à ce sujet avec M. Gauthier. L'« École Le Myre de Villers » a été instituée ainsi que je vous en ai rendu compte dans un rapport politique N°384 du 12 Janvier, dans le but de créer des maîtres d'écoles, mais cet établissement ne pourra fournir des élèves aptes à l'enseignement qu'au bout de deux ans au moins. En attendant, je désirerais vivement faire venir de France deux instituteurs dont l'un soit marié avec une personne capable de remplir les fonctions d'institutrice. La tâche qui leur incomberait serait lourde ; aussi faudrait-il choisir des gens jeunes, robustes et sérieux.

J'ai déjà reçu des demandes de plusieurs instituteurs, mais je ne connais pas assez les candidats pour pouvoir faire un choix ; aussi ai-je prié le Directeur de l'Enseignement, M. Gauthier, de s'entendre avec le Comité de l'Alliance française pour choisir des gens aptes à remplir les emplois en question. J'ai l'honneur, Monsieur le Ministre, de vous rendre compte de ces mesures, et je vous serais reconnaissant de vouloir bien décider l'envoi des candidats qui seront proposés par l'Alliance française.

Les traitements alloués aux instituteurs seront d'environ 8 000^{frs} pour l'instituteur marié et l'institutrice sa femme, et 5 000^{frs} pour le célibataire. Galliéni. »⁸¹

L'AF est à ce moment une interface pour le recrutement qui se fait au compte-gouttes en ces premières années d'administration directe. En avril 1897, Pierre Foncin, alors Secrétaire général de l'AF, dans une lettre adressée au Ministre des Colonies, indique que le couple a été recruté hors AF, même si cette dernière avait une proposition de candidats, et que pour l'instituteur célibataire, il propose Charles Lavoipière :

« Les renseignements que j'ai obtenus sur ce fonctionnaire au point de vue pédagogique sont excellents, j'ai eu l'occasion de l'interroger moi même et je ne doute pas qu'ils soit apte à s'acquitter

⁷⁹ Gouvernement général de Madagascar, *Guide annuaire de Madagascar à l'usage de colons, planteurs, commerçants, industriels fonctionnaires et voyageurs*, Tananarive, Imprimerie officielle, 1905, p. 556.

⁸⁰ En 1935-36, l'annuaire de l'AF fait état d'un comité à Tananarive présidé par le docteur Fontoynt, personnage important dans le colonialisme français à Madagascar (voir sa notice dans : Dominique Ranaivoson, *Madagascar. Dictionnaire des personnalités historiques*, Saint-Maur-des-Fossés / Antananarivo, Éditions Sépia / Éditions Tsipika, 2005, p. 75-76). Les annuaires Junot de 1934-35 et 1936-37, qui se veulent exhaustifs sur les associations et comités présents dans l'île, ne mentionnent cependant pas l'AF.

⁸¹ CAOM EE/II/1549/21. Lavoipière Charles, lettre du 27 janvier 1897.

de ses fonctions avec zèle et intelligence. J'ajoute qu'il est fils d'un inspecteur primaire très estimé »⁸².

Charles Lavoipière, né en 1870 dans l'Eure, pourvu du BS et du CAP, débarque à Madagascar le 26 juillet 1897. Il est nommé directeur de LMV et devient Chef du Service par intérim de Gauthier dans un Service qui comporte alors moins de 10 membres. En 1901, il est remis à la disposition du Ministère de l'Instruction publique, après qu'une enquête ouverte contre un agent des travaux publics pour une affaire d'actes de propriétés, à laquelle il est mêlé, stipule qu'il s'est rendu coupable d'« agissements très répréhensibles. »⁸³

L'intervention directe de l'AF semble presque inexistante à partir de la création de la MLF. Mais on note à nouveau quelques liens entre des fonctionnaires engagés et l'AF, après la Seconde Guerre mondiale : membres de l'AF en métropole, délégués...

Un cas particulier éclaire les possibilités de recrutement et certains arrangements menant à une sorte « d'emploi fictif » ou de délégation d'emploi. Il présente l'intérêt de montrer les liens qui peuvent exister entre une organisation « culturelle », le monde politique et la sphère privée. En 1950, le Secrétaire général de l'AF, Marc Blancpain ainsi que le Ministre de la FOM, François Mitterrand, demandent au Haut Commissaire de Madagascar, Robert Bargues, d'embaucher Roger Gouze, professeur détaché au Ministère des Affaires étrangères. Or Roger Gouze est également le beau-frère de François Mitterrand, lequel écrit au Haut Commissaire le 22 octobre 1950:

« Ainsi que je vous en ai entretenu verbalement lors de votre récent voyage à Paris, je serais particulièrement heureux d'apprendre qu'il vous est possible de prendre en service détaché à la délégation de Madagascar à Paris M. GOUZE Roger, professeur (6^{ème} échelon) de lettres, histoire et géographie de l'enseignement technique.

Ce fonctionnaire a été détaché du 1er Juin 1939 au 30 Septembre 1950 au Ministère des Affaires Etrangères (Direction générale des Relations culturelles). Il occupe les fonctions de secrétaire général adjoint de l'Alliance française, association reconnue d'utilité publique.

Son détachement aux Affaires Étrangères ne pouvant plus être prolongé, j'attacherais le plus grand prix, tout comme l'Alliance française dont l'action sur le plan national est bien connue, à ce qu'il soit possible de conserver M. GOUZE dans ses fonctions actuelles dans lesquelles d'ailleurs il ne manquerait pas d'apporter la plus utile contribution aux territoires d'outre-mer et spécialement Madagascar, l'Alliance française possédant des correspondances dans tous nos territoires. [...]

Je vous remercie vivement par avance de l'intérêt que vous ne manquerez pas de témoigner à cette affaire dont l'importance ne vous échappera pas et je vous serais très obligé de vouloir bien me tenir informé dans les meilleurs délais de la suite qu'il vous sera possible de lui réserver. F. Mitterrand ».⁸⁴

La réponse de Robert Bargues, limpide, ne se fait pas attendre :

« Tananarive, le 6 novembre 1950
Monsieur le Ministre,

⁸² CAOM EE/II/1549/21. Lavoipière Charles, lettre du 26 avril 1897.

⁸³ CAOM EE/II/1549/21. Lavoipière Charles, lettre du 5 janvier 1906.

⁸⁴ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Gouze Roger. Dépêche du 26 octobre 1950, arrivée le 2 novembre 1950.

Vous avez bien voulu, au cours de mon récent voyage à PARIS, me demander d'envisager la possibilité de faire supporter par le Budget général de Madagascar la solde de votre beau-frère, Mr GOUZE Roger [...].

J'ai l'honneur de vous faire connaître que je viens de prendre une décision prononçant le détachement de Mr GOUZE à la Délégation de Madagascar à PARIS.

Mr GOUZE percevra ainsi sa solde au compte du budget du territoire, étant bien entendu qu'il continuera d'être détaché à l'Alliance française.

Je vous prie de croire, Monsieur le Ministre, à l'expression de mes sentiments respectueusement dévoués. R. Bargues ».⁸⁵

Roger Gouze sera reconduit dans son détachement, compté dans le budget de Madagascar, au moins jusqu'en 1953.

d] D'autres réseaux coloniaux

Les différents soutiens ne viennent pas forcément directement du pouvoir politique ou d'une association ayant un lien avec l'enseignement, en particulier dans les colonies. Il reste qu'il s'agit de personnes en situation de pouvoir, qu'il soit politique, économique, administratif ou même symbolique, pouvant servir pour être accepté dans une colonie.

Le plus flagrant exemple de ce type, est le soutien de l'Administration coloniale. Ainsi, Georges Lejamble, qui fait sa demande de poste pour quitter Le Havre en 1922, s'appuie sur son réseau local pour donner du poids à sa candidature :

« Le Havre le 30 juin 1922

Monsieur,

J'ai l'honneur de m'adresser à vous sous les auspices de Monsieur Sühner, du Havre, dont veuillez trouver ci-joint la carte, pour vous prier de vouloir bien donner quelques renseignements.

Je suis instituteur public et j'ai l'intention bien arrêtée de demander ma nomination à Madagascar pour la prochaine rentrée. Ma femme qui va se représenter le 24 juillet prochain au brevet élémentaire, peut-elle prétendre en cas de réussite à un poste d'institutrice avec le seul brevet élémentaire ?

Dans l'affirmative, nous serions tous deux candidats.

En attendant votre réponse je vous remercie à l'avance et vous prie de me considérer dorénavant comme postulant officieux pour cette colonie.

Je vous présente, Monsieur, mes salutations respectueuses.

Lejamble.

14 rue Lecat, Le Havre

[Carte jointe :]

Monsieur Lejamble, de la part de René Sühner

Chef de bureau au Ministère des Colonies

Chef du Service colonial

27 place de l'Hôtel de Ville Le Havre »⁸⁶

L'efficacité des soutiens de « l'extérieur » est difficile à mesurer, mais on peut supposer qu'entre plusieurs candidatures, celles qui sont « fléchées » ont plus de chance d'être prioritaires.

Au moins un dernier élément permet de comprendre la façon dont le personnel peut être sélectionné puis recruté à Madagascar : par relations sociales ainsi que par l'action de groupements divers qui font pression dans l'île elle-même.

⁸⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Gouze Roger, courrier du 6 novembre 1950.

⁸⁶ CAOM EE/II/5669 carton 72. Lejamble Georges.

3.3.2] Du côté de Madagascar

Jusqu'à l'après 1945, le processus de recrutement des titulaires donne un pouvoir très important à la direction du Service, chapeauté par le Gouvernement général. Si ceux-ci peuvent subir des influences venant de la métropole, les liens qui se tissent dans l'île peuvent expliquer certaines embauches. Cela concerne évidemment l'embauche des auxiliaires, par définition recrutés localement, mais aussi parfois de titulaires. Autre phénomène intéressant à souligner : l'embauche comme auxiliaires d'individus apparentés à un membre de l'enseignement. Les réseaux et les liens personnels à la colonie peuvent également être une ressource pour contourner des blocages administratifs. Au-delà, il existe dans la société coloniale des regroupements associatifs qui peuvent fonctionner comme des groupes de pression à des moments où la situation salariale se contracte dans l'île, particulièrement dans l'après Première Guerre mondiale. Sans avoir une action exclusive en direction de l'enseignement, l'embauche d'auxiliaires peut répondre à une attente, un rapport de forces local. Le propre de ces relations locales est la part de proximité et donc d'oralité, qui laisse moins de traces directes. Mais l'analyse des échanges administratifs, où une lecture spécifique des sources permettent de mettre en évidence des phénomènes primordiaux pour l'embauche d'une partie du personnel enseignant.

a] Un recrutement au service des relations sociales et privées de la hiérarchie administrative

Les Chefs du Service de l'enseignement sont intégrés dans la micro-société dans laquelle ils travaillent et vivent. Le pouvoir de recrutement dont ils disposent peut être mis au service de leurs réseaux locaux.

Le cas d'Hélène Alvinerie semble un bon exemple de ce mode de recrutement. Institutrice célibataire de 40 ans en 1923, le Ministère a répondu cette année-là sur l'impossibilité de son recrutement : elle est célibataire et la colonie ne cherche pas à recruter de femmes. Comment alors est-elle embauchée ? Marie-Thérèse Rolet, est une institutrice née en 1978 dans les Deux-Sèvres, qui travaille à Madagascar depuis 1907. Elle est la grande sœur d'Hélène Alvinerie⁸⁷. Marie-Thérèse s'est mariée dans l'île entre 1909 et 1911 avec un contrôleur des douanes. Ils travaillent à Tamatave depuis au moins 1914. Cette présence joue un rôle certain. Mais une source rare, un rapport d'inspection des enseignants à Tamatave en 1926⁸⁸, à destination du Gouvernement général et tamponné comme « secret », nous donne des informations supplémentaires qui permettent de reconstituer le processus. Charles Poirier,

⁸⁷ CAOM EE/II/2590/2. Rolet Marie-Thérèse.

⁸⁸ CAOM GGM/3D/102. Rapport N° 33 I.P. du 9 février 1926 de M. Poirier Charles, Inspecteur des Provinces. Chez les « primaires » de Tamatave. Huit mois de vie publique (Juin 1925- Janvier 1926). Chronique.

inspecteur des colonies, rédige son rapport d'enquête suite à son envoi à Tamatave pour résoudre un conflit qui oppose en deux camps marqués, de façon publique, le personnel enseignant primaire « européen ». Sans revenir ici sur l'ensemble de cette histoire⁸⁹, une information intéressante pour comprendre le recrutement d'Hélène Alvinerie en ressort :

« L'élite universitaire de la Direction de l'Enseignement, M.M. RENEL, DEVAUX, MEHEUST, GERARD, fréquente les ROLET ; Chef de service, Inspecteurs du vieux temps et Inspecteur frais éclos profitent des réceptions et des largesses des ROLET quand ils demeurent à Tamatave : pousse et domestiques à discrétion, gîte et couvert. »⁹⁰

Ainsi la connivence qui existe entre les Rolet et les membres de la direction du Service peut expliquer l'embauche de la sœur d'une amie, même si celle-ci ne remplit pas les critères de sélection en cours. Dès son arrivée à Madagascar Hélène Alvinerie est nommée à Tamatave.

Nous avons vu précédemment que Jean Paulhan a comme cousin le Secrétaire général du Gouvernement général en 1907, mais aussi que madame R. n'a aucune difficulté à être embauchée en 1948, la directrice du lycée Jules Ferry la connaissant bien.

La relation entre embauche à Madagascar et contacts dans l'île n'est pas une supposition, même si elle ne peut pas vraiment être quantifiée : elle joue à divers moments de la colonisation. Le lien familial, être fille ou fils d'enseignants ayant exercé dans l'île, joue certainement un rôle croissant : même si les sources ne permettent pas réellement de le quantifier, il apparaît qu'un nombre non négligeable d'enseignants de l'après Seconde Guerre mondiale a un lien familial avec la génération précédente. Ce qui facilite les contacts avec des personnes pouvant faire accepter l'embauche.

Un cas particulier mérite d'être développé : les auxiliaires recrutés dans la famille de titulaires en exercice.

b) Des auxiliaires dans la famille

En parcourant la base de données de compilation par fiche individuelle du personnel enseignant, on remarque la présence de membres de la famille d'instituteurs publics, qui sont auxiliaires, et qui n'entrent pas dans la catégorie des institutrices titulaires en métropole / auxiliaires à Madagascar étudiée précédemment.

C'est le cas notamment de la seconde femme de Georges Duteil, Marcelle, fille de Sosthène Pénot. Un arrêté du Gouvernement général⁹¹ indique que Marcelle Duteil est embauchée comme auxiliaire, au salaire journalier de 12 francs. Georges Duteil est alors directeur des écoles de Diègo Suarez. Marcelle Duteil qui a vécu dans le milieu de l'enseignement et a obtenu son BE, n'est certainement pas moins qualifiée qu'une autre « recrutée locale » pour

⁸⁹ Résumée dans le chapitre 10.

⁹⁰ CAOM/GGM/3D/102 Rapport N° 33 I.P, pp. 3-4.

⁹¹ Journal officiel de Madagascar, 28 avril 1928.

être auxiliaire. Mais sa situation familiale n'est certainement pas indifférente à sa situation salariale.

Le cas de la femme d'Émile Autran est également digne d'intérêt : il semble qu'elle exerce à plusieurs reprises comme institutrice auxiliaire, aux côtés de son mari alors directeur d'écoles régionales voire Chef de Circonscription scolaire⁹². Pourtant, aucune trace de ce salariat n'a été trouvée dans les archives administratives.

Prenons un autre exemple : après l'obtention en 1941 de son brevet de capacité coloniale, équivalent du baccalauréat, Georges Édouard Lejamble, fils de Georges Lejamble, suit son père à ce moment Chef de la Circonscription scolaire de Tuléar et est pendant plusieurs mois instituteur, en tant qu'auxiliaire, en remplacement d'un départ d'institutrice. En 1942, il est recruté comme surveillant au lycée Galliéni, où il exerce pendant plusieurs années⁹³. La situation particulière et le manque de personnel pendant la guerre peuvent expliquer le premier emploi. Et il est courant à Madagascar de recruter de frais « bachots » comme surveillants. Mais on peut aussi voir un phénomène s'y surajouter.

On peut penser qu'il existe une double utilité à ce que les membres de la famille d'enseignants soient recrutés. C'est un personnel qui est « du milieu », qui sait comment fonctionne l'enseignement à Madagascar, qui peut aussi facilement être aidé, « contrôlé » ou coraqué au sein même de la famille. Mais il s'agit aussi d'un apport financier non négligeable qui fournit un salaire supplémentaire dans des familles, qu'*a priori*, les traitements coloniaux ne laissent pas dans le besoin. Ces embauches peuvent alors être considérées comme des renvois d'ascenseur de l'Administration envers ses agents « méritants », une pratique qui n'est certainement pas propre à Madagascar, mais qui s'y exprime. Même si le manque d'informations concernant les auxiliaires et les liens de parenté ne permet pas d'en déterminer l'ampleur exacte, une dizaine de cas similaires apparaissent après recoupement dans la base de données.

c] Débloquent des problèmes administratifs

Les relations locales ne s'arrêtent pas au simple fait de recruter une ou un candidat. Elles peuvent permettre de débloquent des problèmes divers empêchant de travailler à Madagascar. Difficile de trouver des traces écrites de ce genre d'actions. Ce qui ne signifie pas qu'elles n'ont pas existé ou qu'elles ont eu lieu de façon seulement marginale.

En 1935, Marius Cordier, né en 1886, agrégé de physique et professeur au lycée Galliéni, aide son neveu, Lucien Colignon. Jeune licencié de lettres, né en 1911 à Soissons, Lucien

⁹² Mémoires d'Émile Autran et entretien avec Christiane Autran, août 2008.

⁹³ CAOM EE/II/7939. Lejamble Georges Édouard.

Colignon cherche à obtenir deux postes à Tananarive pour lui et sa femme, Jeanne Colignon, elle-même licenciée de lettres classiques, née en 1909 à Vitry-sur-Seine et boursière du protectorat du Maroc. Seul problème, Lucien Colignon n'a pas rempli ses obligations militaires, élément indispensable pour pouvoir être recruté dans la colonie. Un échange de courriers dans le dossier de ce dernier montre que tout problème général peut trouver une solution locale :

« Monsieur CORDIER, professeur agrégé au Lycée de Tananarive est venu ce matin me parler de son neveu, M. COLLIGNON [Colignon] qui a posé sa candidature à un poste du même Lycée. Il m'a demandé si nous pourrions incorporer M. COLLIGNON ici à Madagascar au cas où il serait désigné. Rien de plus facile.

En conséquence, en tant que commandant du Bureau de Recrutement, j'ai fait la lettre ci-jointe et vous l'envoie à toutes fins utiles sur la demande de M. CORDIER. C'est vous, m'a-t-il dit qui avez bien voulu vous occuper d'essayer de faire aboutir la candidature de M. COLLIGNON (et de sa femme). GOUACHON, Chef d'État-Major. »⁹⁴

En septembre 1935, Jeanne Colignon entre en service au lycée Jules Ferry. Lucien Colignon entre officiellement en service en octobre 1936, après un an de service militaire effectué dans la colonie.

Ce type d'exemple renvoie au fonctionnement de la micro-société locale, où existent également des groupes plus structurés.

d] Des groupes de pression dans la société coloniale

Le Service n'est pas coupé du reste de la société « européenne » qui l'entoure. À la sortie de la Première Guerre mondiale, celle-ci semble se structurer davantage. La période de l'entre-deux-guerres marque un fort développement des associations « indigènes » à Madagascar⁹⁵. Il en est de même dans la société « européenne ». L'étude de deux groupements pris comme exemples permet également de voir la façon dont certaines personnes sont recrutées, mais illustre aussi les tensions sur l'emploi et les salaires, conséquences de 14-18.

En mai 1919 est publié le premier bulletin de l'amicale des mutilés et réformés de guerre de Madagascar et dépendances (AMRG), « office de renseignement et d'entraide » qui cherche à entretenir une « camaraderie qui [...] doit rester vivace ». Charles Renel en est membre d'honneur⁹⁶. Aucun enseignant ne figure parmi les 4 membres fondateurs et les 21 premiers adhérents. Par contre, dès le numéro deux, en juin 1919, sur les 143 abonnés indiqués, 4 sont du Service de l'enseignement, dont un inspecteur primaire (Devaux) et le directeur de LMV (Rabaté). Dès septembre 1919, le bulletin devient commun avec « l'association des

⁹⁴ CAOM EE/II/4973/4. Colignon Lucien, lettre du 28 avril 1935 à l'inspecteur général de l'instruction publique au ministère des colonies.

⁹⁵ Alain Rajaonarison, *Les associations autorisées sous la colonisation à Madagascar (1896-1960). Leur rôle dans la construction de la conscience ethnique et nationale*, thèse sous la direction de Françoise Raison-Jourde, Université de Paris 7, 2003.

⁹⁶ Bulletin de l'AMRG (4 Août 1914 – 11 Novembre 1918) Madagascar et dépendances, N°1, mai 1919, p. 1.

combattants ». En 1920, Genevois, directeur de l'ER de Farafangana est le seul à faire partie du personnel de l'enseignement parmi les 41 membres de l'AMRG. L'Association des combattants compte quant à elle 218 membres, dont Claude Duc, proviseur par intérim du lycée Condorcet (futur lycée Galliéni), Martin Kors, professeur dans le même lycée et Jean-Louis Riou, instituteur à LMV.

Un article dans le journal de septembre 1919, intitulé « Promesses » explicite les ressentiments sur les difficultés de réinsertion des anciens combattants et les tensions générées :

« PROMESSES !!!

De Clémenceau « La patrie ne vous oubliera pas », remplacement « promis » après guerre, ...

Voilà les promesses. Voici la réalité.

Deux mutilés arrivés à Madagascar depuis plus d'un mois cherchent en vain une situation leur permettant de vivre.

L'administration, le commerce et l'industrie leur répondent « Mille regrets, nos cadres sont pleins, notre personnel actuel nous donne satisfaction, nous n'avons pas de raison pour renvoyer ceux-là qui nous ont rendu quelques services pendant la guerre, pour prendre ceux-ci qui n'ont, somme toute, rien fait pendant la guerre si ce n'est risquer leur vie.

Vos cadres sont pleins ! Vous les avez remplis pendant la guerre par un personnel de fortune recruté parmi les mal fichus, les embusqués ou les neutres ! Faites place nette... Ces places appartiennent aux mutilés, aux blessés, aux combattants.

Quand les Boches se ruaient sur Paris, vous nous disiez dans vos journaux « Hardis les gars, On les aura, tenez bon, Défendez-nous, nous et nos richesses, soyez sans inquiétude pour l'après-guerre.

Nous ne vous oublierons pas.

Montrez-le ! C'est le moment ! »⁹⁷

On peut penser que l'existence d'un tel groupement, ainsi que les liens certains avec un personnel influent du Service de l'enseignement joue à ce moment dans le rapport de forces local pour faciliter l'embauche d'anciens combattants, y compris comme auxiliaires.

Un autre groupement publie son premier bulletin à Madagascar la même année : la Ligue des Fonctionnaires Pères de Famille Nombreuse (LFPFN)⁹⁸. Créée à Tananarive en 1915-1916, elle est une émanation de l'association métropolitaine du même nom qui voit le jour en 1911. Sans s'arrêter sur la finalité politique et revendicative de cette organisation⁹⁹, sa composition mérite d'être soulignée. En 1919, le président du comité malgache est Louis-Henri Brangier, instituteur à LMV, qui travaille dans l'île depuis 1903. Son vice-président est Georges-Sully Chapus, professeur à Condorcet. On apprend dans ce premier bulletin que Taillefer¹⁰⁰, professeur à Condorcet, décédé en 1916 à Madagascar, en a été le premier vice-président. Sur les 142 membres, dont seul le nom est indiqué (sauf pour 6 femmes qualifiées de « veuves »), on trouve au moins 8 homonymes d'instituteurs en service à ce moment dans l'île, ainsi que

⁹⁷ Bulletin de l'AMRG (4 Août 1914 – 11 Novembre 1918) Madagascar et dépendances, N°5, septembre 1919.

⁹⁸ Bulletin de la Section pour Madagascar de la Ligue des Fonctionnaires Pères de Famille Nombreuse, N°1, juin 1919. Aucun autre bulletin de ce groupement n'a été trouvé.

⁹⁹ Voir un extrait du bulletin en annexe.

¹⁰⁰ Si sa présence est mentionnée à Madagascar dans l'annuaire général de 1914, aucun dossier nominatif le concernant n'a été trouvé.

de 2 professeurs, 2 maris d'institutrices et la veuve du professeur Taillefer. Or, l'un des axes de revendication est : « quand les veuves de fonctionnaires seront aptes à exercer certains emplois, l'Administration les admettra dans ses cadres de préférence à toute autre candidate ». Or justement, en 1920, madame « veuve » Taillefer est lingère, avec un statut d'auxiliaire, au lycée Condorcet¹⁰¹.

Au delà de cette situation spécifique, on peut penser qu'un tel regroupement est utile pour obtenir des postes d'enseignantes auxiliaires, que ce soit pour des veuves ou des enfants de fonctionnaires. Il constitue un réseau local de pression qui peut prendre l'opinion à témoin sur des situations individuelles et ainsi pousser l'Administration, qui en a le pouvoir, à intervenir.

Conclusion du chapitre 3

La façon de procéder aux recrutements évolue dans le temps et la Seconde Guerre mondiale semble être une étape importante. La massification du personnel fait passer d'un recrutement au compte-gouttes centralisé à Tananarive à une gestion centralisée en métropole au niveau du Ministère, ce qui perturbe les procédés « classiques » de sélection. Mais il reste des marges de manœuvre à la colonie pour favoriser certains candidats ou candidates et les auxiliaires continuent d'en dépendre directement. Il existe des pistes intéressantes à approfondir pour cerner plus précisément les processus en oeuvre : l'analyse des dossiers de candidatures rejetées, les structures d'appartenance des soutiens politiques et leur efficacité en fonction du Ministre et du pouvoir administratif et politique en place à Madagascar, les soutiens de structures développées à Madagascar telles que la franc-maçonnerie ou les associations « d'originaires » – Corses, Réunionnais... – qui disposent, à certains moments, d'une influence forte¹⁰². De même, l'hypothèse plusieurs fois évoquée d'un recrutement intra-colonial plus important après 1947 devrait être approfondie et comparée avec ce qui se passe dans d'autres colonies.

¹⁰¹ ARM G156, Cahier de Charles Renel, 1920.

¹⁰² Voir chapitre 8.

[Seconde partie]

Travailler

[4]

En service dans le Service : règles et carrières

Une fois recruté, l'enseignant ou l'enseignante est ensuite confronté à la réalité du travail dans le cadre du Service. Le système bicéphale, enseignement européen d'un côté, indigène de l'autre, recouvre des réalités différentes dans la pratique quotidienne du métier d'enseignant ou d'enseignante.

Une grande partie du fonctionnement est similaire à ce qui se passe en métropole. Mais la situation coloniale génère des spécificités dans les conditions de travail, dans les responsabilités qui accompagnent les postes, mais aussi dans leur hiérarchie, au niveau du type de l'établissement ou d'enseignement. Étudier le service des enseignants dans le Service de l'enseignement, c'est chercher quelle est leur représentation de ce travail, ce qui peut être un élément d'explication de présences et de carrières coloniales plus longues.

Mais peut-on penser qu'il existe un seul parcours type pour l'ensemble des enseignantes et des enseignants ? À l'évidence, non. L'approche statistique de la répartition des institutrices et des instituteurs dans les types d'enseignement, européen ou indigène, mais aussi les responsabilités d'établissements scolaires ou la titularisation des femmes auxiliaires peuvent permettre de dégager des éléments communs, de vérifier, par exemple, si des variables d'origine géographique ont une influence ou non. Pour ne pas se contenter d'une approche statistique, nous allons mettre en exergue différentes carrières.

Cette partie doit permettre de mieux cerner les enjeux, les conditions sociales, les règles fixées induites, les multiples façons d'être en service dans le Service de l'enseignement.

4.1] Conditions de travail

Les conditions de travail regroupent à la fois la façon dont s'organise l'enseignement, dans sa partie structurelle, et un certain nombre de règles administratives concernant la hiérarchie interne des postes, les salaires, les congés, les retraites, importantes à connaître pour apprécier le déroulement des carrières coloniales.

4.1.1] Structure du travail

Par structure, il faut comprendre la façon dont s'organisent concrètement l'enseignement et le travail des enseignants. On peut distinguer trois catégories de travail : celle de l'enseignement secondaire, celle de l'enseignement primaire européen et celle de l'enseignement indigène. Un élément à noter : le rythme de l'année scolaire est calqué sur celui de la métropole pour l'enseignement européen, alors que l'année dans l'enseignement indigène court de janvier à fin octobre.

Dans l'enseignement secondaire, la structure des horaires est la même qu'en métropole. L'objectif est d'arriver à produire une équivalence de formation sanctionnée par un diplôme, le brevet de capacité colonial, qui après validation en France métropolitaine équivaut au baccalauréat. Un point spécifique peut être souligné : l'obligation de polyvalence de disciplines d'enseignement de la part du personnel pour combler les manques liés à la situation géographique. Il est en effet difficile de trouver des remplaçants en cas de défaillance. Il arrive que des postes à pourvoir n'ouvrent pas de recrutement pour un personnel spécifique. Si la colonie embauche des économistes, les censeurs se recrutent chez les professeurs : dans les années trente, c'est Charles Chevaillier, professeur de mathématiques, qui fait office de censeur¹ ; Otmar Meyer, professeur de formation, est censeur du lycée Gallieni de 1945 à 1950, avant d'en devenir principal en 1951². Ce type de situation n'a plus l'air de mise dans les années cinquante.

Comme le secondaire, le primaire européen est fondé sur la reproduction des structures et des programmes de la métropole. Il s'agit pour le personnel en place de faire les mêmes cours, en utilisant les mêmes manuels. La structure hiérarchique entre le directeur ou la directrice et les autres enseignants est similaire. Seule adaptation : le temps de classe peut varier d'une heure par semaine en fonction de la saison. Par contre il ne faut pas oublier que pour beaucoup d'écoles, en dehors des principales villes, il s'agit de classes uniques à multiples niveaux.

La catégorie de travail la plus spécifique à la colonie est de fait celle de l'enseignement indigène, du moins jusqu'à la réforme de 1951. Les enseignants de statut européen y interviennent au second degré (ER, EM) et au troisième (LMV, Flacourt). Jusqu'à l'après Seconde Guerre mondiale, un directeur d'ER, hors Tananarive, est également responsable des EM, EE de sa « zone ». Polyvalent, il est aussi souvent responsable des tournées d'inspection des écoles primaires indigènes et il est ainsi, une partie de l'année, en déplacement. À la fin des années trente, se créent de véritables postes de Chefs de Circonscription, sans autre tâche, qui remplacent les directeurs d'ER pour les tournées d'inspection. La structuration en

¹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chevaillier Charles.

² ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Meyer Otmar.

province après guerre renforce la hiérarchie administrative et diminue l'indépendance d'action de ces instituteurs. À l'origine, un seul instituteur dirige et dispense quelques cours, principalement de morale. Surtout il a sous ses ordres un personnel « indigène » varié : chefs d'ateliers, jardiniers, instituteurs, professeurs assistants. Les directrices d'EM ont également un personnel sous leurs ordres, notamment des maîtresses de couture, spécifique à l'enseignement féminin. Dans les années trente, un second instituteur travaille en ER, il est chargé de la dernière année de formation, antichambre de LMV. Dans les années cinquante, les ER se transforment en cours complémentaires d'administration (CCA), parfois en collèges, le personnel enseignant « citoyen français de statut métropolitain » se renforce quantitativement.

LMV est un pôle plus important avec plus d'une dizaine d'instituteurs et d'institutrices qui y travaillent, avec également un personnel « indigène » nombreux, notamment des professeurs assistants.

4.1.2] Hiérarchie des postes

Une hiérarchie induite des postes se met en place dès les débuts de la colonisation. Dans l'enseignement secondaire, concentré à Tananarive, il y a peu d'enjeux, seule la fonction de principal ou de directrice de lycée peut être considérée comme supérieure et faire l'objet de tensions au sein du microcosme de la capitale. En revanche dans le primaire, il existe une vraie hiérarchie des postes, qui se base sur de multiples critères.

Le premier, le plus évident, est celui de la responsabilité que donne le poste dans la hiérarchie de l'enseignement. Ainsi être directeur c'est avoir un pouvoir. Mais tout le monde ne peut pas occuper n'importe quel poste : les femmes ne peuvent diriger que des établissements primaires européens ou les quelques rares établissements ménagers du second degré indigène. Pour les instituteurs, le sommet de la pyramide est certainement la direction de LMV et la responsabilité d'une circonscription scolaire, puis en dessous, d'une ER, plus tard d'un CCA ou de l'école Flacourt. L'enseignement primaire européen, pour un instituteur, peut être un poste « d'intégration » dans l'île. Les postes de l'enseignement indigène donnent plus de responsabilité et de prestige. Ces postes s'accompagnent également d'une hausse des revenus, grâce aux diverses primes liées à telle ou telle direction. Une forme de hiérarchie à l'ancienneté existe comme l'indique Sosthène Pénot dans ses mémoires. Lors de son dernier séjour à la colonie, en froid avec le Chef de Service, Martin Cheffaud, il est affecté à Analalava. Il indique que ce dernier craignait de sa part une réclamation concernant « un

poste à Tananarive auquel [il] avait droit »³. Ce droit est de l'ordre de la légitimité usuelle et non de la légalité administrative.

Le second élément à prendre en compte, spécifique à Madagascar, est la hiérarchie en fonction de la disposition dans l'île. Être sur les Hautes Terres est considéré comme une meilleure situation. Le summum étant d'être à Tananarive. Plusieurs raisons à l'attraction de la capitale administrative et politique : « les côtes » sont perçues comme plus dangereuses au niveau du climat, notamment par ses conséquences sanitaires⁴ ; Tananarive c'est la concentration de l'enseignement secondaire, de toute l'Administration, une sociabilité à part ; la proximité avec le pouvoir peut faciliter la progression de carrière...

La direction du Service qui connaît cette hiérarchie, d'autant qu'elle participe à la développer, a mis en place un système non écrit de répartition « équitable » : lors d'un premier séjour, un instituteur ou un couple d'enseignants sera nommé dans le centre de l'île. Au second séjour la nomination se fera sur une « côte », et inversement ainsi de suite à chaque séjour. Dans les faits, il existe de nombreux de passe-droits permettant de ne pas respecter ces dispositions, ce qui crée des tensions, parfois des plaintes et même des départs de la colonie.

Un exemple met en évidence ces enjeux géographiques : celui d'Henri et Yvonne Raynal. Henri Raynal est né en 1916 dans les Pyrénées-Orientales. Il est normalien à Macon et obtient son BS en 1937. Jusqu'en 1952 il travaille en Saône-et-Loire. En 1941, il se marie avec Yvonne Bonneau, née en 1915 à Brest, à ce moment qui travaille alors comme auxiliaire au Trésor en Saône-et-Loire. Elle obtient son BS en 1940, entre dans l'enseignement en 1942 et valide son CAP en 1945⁵. Ce couple d'instituteurs entre en service à Madagascar en 1952 à Diégo-Suarez, accompagnés de leurs trois enfants. À la fin du premier séjour de trois ans, Henri Raynal remplit dans sa feuille de notation annuelle la partie « vœux du fonctionnaire » :

« Le climat de la côte ne convenant ni à ma femme ni à mes enfants, je formule le vœu d'être nommé, à mon retour, sur les Hauts Plateaux et dans un centre permettant à mes enfants de poursuivre leurs études. »⁶

Cette demande n'a pas été couronnée de succès. En 1955, devant l'impossibilité d'obtenir le poste souhaité, Henri Raynal écrit au Ministre pour demander la réintégration du couple en métropole :

« Monsieur Raynal Henri instituteur de 2^e classe du département de Saône-et-Loire détaché à Madagascar, en congé administratif à St Félicien d'Avail, avenue de la gare, Pyrénées-Orientales.
À Monsieur le Ministre de la France d'Outre-Mer, Paris,
J'ai l'honneur de vous rendre compte que, par lettre du 19 courant, je demande à monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale ma réintégration dans le cadre métropolitain ainsi que celle de ma femme, née Bonneau, institutrice de 4^e classe de Saône-et-Loire, détachée à Madagascar

³ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 318.

⁴ Voir le chapitre 8.

⁵ CAOM EE/II/5723. Raynal Yvonne.

⁶ CAOM EE/II/5723. Raynal Henri. Bulletin individuel de note 1954-1955.

Après un séjour à Diégo-Suarez la santé de mes enfants étant devenue médiocre et la Direction de l'Enseignement à Tananarive ne pouvant assurer un poste sur les Hauts-plateaux, nous préférons éviter un nouveau séjour.
Veuillez agréer, monsieur le Ministre, l'assurance de ma très haute considération et de mon respectueux dévouement. »⁷

Le lieu de travail peut donc être un motif de non retour dans l'île.

Un des postes « passe-droit » est celui de secrétaire à la Direction de l'enseignement. Sous la direction de Charles Renel, et jusqu'à la fin des années quarante, le Service de l'enseignement embauche un instituteur qui aide dans la gestion du Service, s'occupe du bulletin de l'enseignement... On peut légitimement penser, et c'est ce que montrent les sources, qu'un tel poste est réservé à une personne de confiance, en bons termes avec le Chef de Service. Occuper ce poste est certainement un atout dans une carrière à Madagascar.

Reste que la question du salaire, élément récurrent dans les motivations à une présence coloniale, est un élément important à prendre en compte pour comprendre les enjeux de postes.

4.1.3] Salaires

Au niveau des conditions sociales, la colonie suit les réformes et évolutions métropolitaines, que ce soit, par exemple, dans la mise en place de la sécurité sociale ou des allocations familiales, mais aussi en ce qui concerne des réévaluations salariales. La base du salaire est différente que l'on soit titulaire, détaché de l'instruction publique ou auxiliaire. Les premiers voient leur salaire métropolitain majoré et sont régis par des règles collectives alors que les seconds, ou plutôt les secondes, sont individualisées sur cette question. Le taux de majoration varie en fonction des périodes, diminuant au fur et à mesure : de 8/10 vers 1900, il est de 4/10 à la fin des années cinquante, décennie où la baisse des traitements accompagne la massification du personnel. Est incluse une prime de logement qui varie suivant le lieu de résidence et qui est fixée par le Gouvernement général, elle représente suivant les périodes, le lieu, et le statut, entre 2 et 10% du salaire. Le paiement se fait en franc jusqu'en 1945 puis, à partir de cette année-là, en franc des colonies françaises d'Afrique (CFA)⁸. Le salaire est régulièrement réévalué en fonction de l'inflation monétaire, parfois forte, comme c'est le cas à la fin des années quarante. Cet extrait d'un relevé de service de Pierre Delmouly, instituteur né en 1899 en Dordogne, arrivé à Madagascar en 1930 le montre :

⁷ CAOM EE/II/5723. Raynal Henri. Lettre du 19 août 1955.

⁸ L'acronyme CFA change de sens à plusieurs reprises, en fonction du rapport de la France avec ses colonies. En 1958 il signifie « franc de la communauté française d'Afrique ». Le taux de conversion se pose ainsi 1945-1948, 1 FCFA = 1,70 FF ; 1948-1958, 1 FCFA = 2 FF, 1958-1994, 1 FCFA = 0.02 FF. Source : site de la Banque Centrale des États de l'Afrique de l'Ouest .

URL : <http://www.bceao.int/internet/bcweb.nsf/pages/muse1> ()

« Solde fixée à :
399.000 F.M. p/c du 1 janvier 1948
462.000 F.M. p/c du 1 janvier 1949
497.000 F.M. p/c du 1 janvier 1950
532.000 F.M. p/c du 1 juillet 1950
589.000 F.M. p/c du 25 décembre 1950
606.000 F.M. p/c du 1 juillet 1951
849.000 F.M. p/c du 1 mars 1951
739.000 F.M. p/c du 10 septembre 1951 ».⁹

Un travail approfondi sur les rémunérations et la comparaison avec la métropole concernant le coût de la vie reste à mener. En tout cas, ce qui ressort clairement du travail sur les sources c'est, au moins pour le personnel titulaire, une large aisance financière, même s'il existe un discours récurrent sur la faiblesse ou l'iniquité des traitements et des indemnités. Les différences de salaires varient également dans le temps. À titre d'exemple, en 1914, la solde coloniale de base à Madagascar est comprise entre 9 000 et 12 000 francs pour un principal ; entre 7 000 et 11 000 francs pour un inspecteur ; entre 6 000 et 9 000 francs pour un professeur licencié ; entre 3 000 et 7 000 francs pour une institutrice ou un instituteur¹⁰. On peut noter que le salaire maximum d'un professeur en fin de carrière est 3 fois plus important que celui d'un instituteur débutant. Le salaire d'un instituteur en fin de carrière est 2,3 fois plus élevé que celui d'un débutant. À titre de comparaison, en 1909 les salaires du « personnel indigène » montrent l'écart de rémunération : 900 à 2 000 francs pour un professeur assistant, 360 à 1 080 francs pour un instituteur, 540 à 1 020 francs pour un contremaître¹¹. En 1955, une note de la direction du personnel à Tananarive prend l'exemple d'un « fonctionnaire citoyen de statut métropolitain, marié, père de deux enfants », pour faire une comparaison de soldes interne au Service de l'enseignement :

« 85 001 francs en qualité de professeur agrégé de 1re cl.-cadre sup.
44 964 francs en qualité de professeur agrégé de 6e cl.-cadre norm.
62 681 francs en qualité de professeur licencié de 1re cl.-cadre sup.
34 855 francs en qualité de professeur licencié de 6e cl.-cadre norm.
49 307 francs en qualité d'instituteur principal de cl. exception.
24 339 francs en qualité de d'instituteur de 6e cl. »¹²

Le salaire maximum d'un professeur agrégé en 1955 est 3,5 fois plus élevé que celui d'un instituteur débutant. Le salaire d'un instituteur en fin de carrière est 2 fois plus élevé que celui d'un instituteur débutant. On note un léger tassement des traitements entre 1914 et 1955 pour le personnel primaire, tant dans la carrière d'institutrice ou d'instituteur qu'en comparaison

⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Delmouly Pierre. Il s'agit du salaire annuel. P/c signifie « pour compter ».

¹⁰ Arrêté portant réorganisation du personnel européen de l'enseignement du 11 juillet 1914. Il est précisé : « La solde d'Europe est uniformément fixée à la moitié de la solde coloniale ».

¹¹ Paul Hubert Rallion, *Les fonctionnaires à Madagascar. Personnel colonial. Agents métropolitains détachés. Personnel local. Agents engagés temporairement. Personnel indigène*, Tananarive, Imprimerie du Progrès de Madagascar, 1909, pp. 210-212.

¹² ARM 52G156, Personnel, Question d'ensemble. Courrier du 7 février 1955.

avec le salaire le plus élevé d'un personnel secondaire. Il n'y a pas de différence de salaire en fonction du sexe, mais de fait, plus de femmes ont un salaire moindre, en tant qu'auxiliaires. La gestion des revenus se fait jusqu'à la fin des années quarante par l'intermédiaire d'un livret de solde colonial qui doit être validé à chaque entrée ou sortie de la colonie. Il permet d'établir une continuité de traitement, notamment durant les congés administratifs. Il est visé et complété par l'Administration avant chaque départ pour la colonie et est, normalement, classé dans le dossier du personnel¹³.

La question du montant du salaire dépend du statut, mais pas seulement. Les auxiliaires ne sont pas les seules à toucher un salaire moindre. Après guerre, la majoration coloniale semble ne pas être liée qu'au statut de détaché de l'Éducation nationale, mais également au lieu de naissance des fonctionnaires, comme l'indique Madame R. :

« Madame R. : [...] ils avaient fait une loi qui disait que les gens nés à Madagascar étaient Malgaches. Et moi j'étais jeune professeur à ce moment-là. D'ailleurs ça m'a complètement scandalisée, au bout de deux ans on m'a dit voilà vous ne serez plus payée votre traitement

Monsieur R. : Considérée comme expatrié...

Madame R. : J'étais considérée comme... Comment on disait à ce moment-là ? Quel était le terme qu'on utilisait à ce moment-là ?

Monsieur R. : Quoi ?

Madame R. : Les gens qui étaient de Madagascar.

Monsieur R. : Les originaires

Madame R. : Les originaires, c'est ça. J'avais le cadre des originaires de Madagascar, donc condamnée à la kapok de riz, ..

Monsieur R. : Et au régime des rémunérations locales, sans primes d'expatriation.

Madame R. : Et alors ce qui m'a d'autant plus scandalisée à ce moment, c'est que, nous nous sommes mariés en 49, et parce que j'avais épousé un Français, à part entière, et bien à ce moment-là on m'a restitué mon traitement

Monsieur R. : Tu n'étais plus considérée comme originaire..

Madame R. : Je n'étais plus considérée comme originaire, voilà. Si j'étais née sur un bateau, sur le bateau qui mène à Madagascar, et bien j'aurais été aussi considérée comme une Française à part entière. Oui c'est vrai j'avais oublié cette partie de, du début de ma carrière, c'est vrai. Oui, c'est à peu près... »¹⁴

Il n'a pas été trouvé trace d'un règlement officiel concernant cette disposition. Un tel système aurait l'avantage pour l'Administration d'économiser une partie conséquente des salaires, mais aussi de continuer à pratiquer une politique de découpage en fonction des catégories coloniales, *zanatany* ou Français obtenant la citoyenneté dans l'île, qui accèdent au Service de l'enseignement. Dans la pratique, l'existence d'une telle réglementation ne semblerait pas surprenante, d'autant qu'il existe depuis le début du XX^{ème} siècle des règles spécifiques liant territoire d'origine et congés administratifs.

¹³ Ce livret est régi par le décret du 28 janvier 1890, article 14, puis par le décret du 2 mars 1910, article 154 et la circulaire ministérielle du 7 mars 1910, article 116. Ces articles se trouvent en seconde page de chaque livret.

¹⁴ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

4.1.4] Congés

Durant les années cinquante, chaque membre du Service de l'enseignement doit remplir une fiche de « résidence habituelle ». Cette fiche s'intéresse au curriculum vitæ du déclarant ainsi qu'à celui de son conjoint et de ses éventuels enfants, au lieu d'établissement et de naissance des parents, au « lieu de jouissance des congés administratifs ». Il n'a pas été trouvé trace dans les différentes sources des raisons qui ont conduit à mettre en place ce formulaire, ni son utilisation. On peut penser que cette démarche n'est pas faite par hasard. Les questions posées ainsi que certaines réponses laissent percevoir que les enjeux induits par une bonne catégorisation sont forts : il ne faut être attaché ni à Madagascar, ni à la Réunion. Un exemple parmi d'autres le montre clairement. Carle Hoarau est né à Entre-Deux, à la Réunion, en 1901. En 1930 il entre au lycée Galliéni, comme professeur d'anglais. Il y exerce jusqu'en 1961. En 1954 il envoie un courrier à la direction du personnel à Tananarive dont l'objet est « suite à questionnaire remis le 6 mai 1954 – renseignements complémentaires ». Le contenu est éclairant :

« Je ne possède aucune propriété, ni à la Réunion où je n'ai plus aucun parent, et où je n'ai fait aucun séjour depuis 17 années – ni à Madagascar où, pour des raisons de convenance personnelle, je n'ai jamais rien acheté – . En effet, mes enfants, qui ont leurs parents en France et en Espagne, – et moi-même, qui habite la France depuis 1920, appartiens au Cadre Métropolitain depuis 1928, et passe régulièrement mes congés en France, – tenons à nous y fixer dès que possible. [...]

Ayant été remis, l'an dernier, à la disposition de l'Éducation Nationale (cf lettre N°49410 du 27 Octobre 1953), j'étais décidé de m'acheter un appartement à Nice, où je passe toujours une partie de mes congés et songe à prendre ma retraite ; mais le décret portant création du Cadre Général me permettant de faire un nouveau séjour à Madagascar, j'ai différé de trois ans l'exécution de ce projet. Rien ne pressait, en effet, puisque des amis, qui pourraient en témoigner, m'avaient aimablement prêté un de leurs appartements à Paris, – trois, Rue du Soudan (15^{ème}) – pendant la durée du congé. Telle est ma situation dans toute sa netteté. Tout m'appelle en France, et tout m'y ramène. »¹⁵

Dès 1905 les textes législatifs traitant du congé administratif intègrent une notion d'origine territoriale de l'ayant droit :

« Des congés administratifs de six mois, donnant droit à la solde entière d'Europe, peuvent être accordés aux fonctionnaires, employés et agents civils et militaires des services coloniaux ou locaux servant hors de la zone de leur pays d'origine après un séjour consécutif aux colonies, dont la durée minimum est fixée comme suit :

Vingt mois pour le Haut Sénégal et Niger, la Guinée française, la Côte d'Ivoire, le Dahomey ainsi que le Congo français et Dépendances. [...]

Deux ans pour le Sénégal et la Côte française des Somalis et dépendances ;

Trois ans pour la Guyane, Madagascar et Dépendances, Mayotte et Dépendances et l'Indo-Chine ;

Cinq ans pour les autres colonies.

Ce minimum est porté à trois ans pour le personnel né dans les colonies et possessions françaises de la Côte occidentale d'Afrique [...] et employé dans l'une quelconque de ces possessions autres que le pays d'origine. [...]

Il est fixé à cinq ans pour le personnel né dans les possessions françaises de l'océan Indien (Indes, Réunion, Madagascar, Mayotte et Comores) et employé dans l'une quelconque de ces possessions autres que le pays d'origine. [...]

En ce qui concerne les employés et agents locaux en service dans leur colonie d'origine, toute liberté est laissée aux Gouverneurs pour la concession des congés administratifs (Décret du 1er mars 1900).

¹⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Hoarau Carle. Lettre du 5 juin 1954.

Le personnel créole ou indigène, titulaire d'un congé administratif peut opter pour la jouissance du dit congé entre la France et son pays d'origine.
S'il opte pour ce dernier et qu'il doive pour s'y rendre, passer par la Métropole, il peut être autorisé à y séjourner pendant la moitié au plus de son congé. »¹⁶

Qu'est-ce qui justifie une telle politique ? Certainement l'idée qu'un personnel « né dans les colonies » n'a pas les mêmes besoins en congé, car « acclimaté » et potentiellement proche de son cadre familial, et qu'ainsi tout le monde n'a pas besoin des mêmes droits. Ce décret est très intéressant du point de vue des catégorisations coloniales et de l'effort du pouvoir politique pour les mettre en application. On comprend mieux l'importance pour une partie de la population née dans l'océan Indien de réussir à se faire considérer non pas par le lieu de naissance mais comme citoyen français et de tout faire pour se « rattacher » à la métropole. Par ailleurs, il permet de comprendre que si, à Madagascar, le personnel auxiliaire ne dispose jamais de congés administratifs pendant la période coloniale, c'est un choix de l'Administration locale. Choix rationnel pour la colonie puisque justement ce personnel sert pour beaucoup à combler les absences de poste des fonctionnaires en congés.

Dans la pratique, les congés sont un possible moment de tension entre les enseignants et une Administration qui retarde parfois les départs faute de remplaçants. La durée du congé est proportionnelle au temps de séjour, la base étant trois années de service. Ainsi pendant les deux Guerres mondiales où les congés administratifs ne sont pas donnés, ils sont cumulés. Cela permet de comprendre certaines longues absences dans le personnel après ces deux périodes : leur temps de congés est allongé.

L'après Seconde Guerre mondiale, voit également le développement de lignes aériennes régulières qui transforment radicalement le rapport temps/distance : de 3 semaines de bateau entre Majunga et Marseille, on est à une journée d'avion entre Tananarive et Orly. On assiste progressivement, à la fin des années cinquante, à la disparition des congés administratifs : ne restent que les vacances scolaires classiques, avec un congé de 75 jours entre juillet et septembre. Il ne semble pas, selon les dossiers, que cette disparition se soit faite d'un bloc, mais plutôt qu'elle n'a concerné dans un premier temps que les personnes nouvellement recrutées, et qu'elle s'est d'abord appliquée aux professeurs avant de concerner le personnel primaire. Elle est liée à la mise en place de congés proportionnels, puis au remplacement à terme par des congés annuels. Ce fonctionnement « mixte » pourrait être un casse-tête dans son application pour l'Administration, mais la massification du personnel permet dans la

¹⁶ Décret du 23 février 1905 sur les congés administratifs modifiant le décret du 23 décembre 1897 portant règlement sur la solde et les accessoires de solde du personnel colonial. Article 35. in Paul Hubert Rallion, *Les fonctionnaires à Madagascar. Personnel colonial. Agents métropolitains détachés. Personnel local. Agents engagés temporairement. Personnel indigène*, Tananarive, Imprimerie du Progrès de Madagascar, 1909, p. 324.

pratique une gestion sans trop de difficultés particulières¹⁷, d'autant que les Services administratifs disposent également de plus en plus de personnel. Il reste toutefois des problèmes de gestion inter-services, entre le Service de l'enseignement et celui du personnel. La question de la régularité et de la durée des congés est évidemment un enjeu fort. Un échange de courrier avec un professeur permet de mieux comprendre la mise en place du processus dans l'île. Gaston Chapou est né dans le Lot en 1919. Après un baccalauréat de philosophie passé à Toulouse en 1939, il obtient sa licence d'histoire en 1944. Il s'est marié avec Madeleine Peyre certainement avant 1945, puisque, à partir de cette année, ils exercent tous deux au Maroc ; lui comme professeur, elle comme institutrice. Elle est née dans le Lot en 1921 et obtient son BS à Cahors en 1940. Avec leurs deux filles, ils rejoignent Madagascar en 1954. À l'approche du mois de juin 1955, une certaine tension concernant les congés s'installe, Gaston Chapou envoie un courrier au Haut-Commissaire :

« Venus de Tanger en février 1954, nous aurons l'un et l'autre dix-sept mois de séjour le 2 juillet. Nous appuyant sur la circulaire très libérale que vous avez bien voulu adresser à Monsieur le Directeur de l'Enseignement, nous avons sollicité un congé proportionnel pour nous rendre en métropole. Il est clair que nous ne l'avons pas fait pour des raisons financières. Nous sommes simplement d'ardents partisans du congé annuel ; nous avons vigoureusement soutenu cette position au syndicat bien que nous y fussions en minorité. Nous n'avons d'ailleurs accepté de venir à Madagascar que parce que notre ami Monsieur Juglas, alors président de la Commission des Territoires d'Outre-Mer nous avait annoncé l'imminence du congé annuel dans l'Ile. [...]

Monsieur le Directeur de l'Enseignement a transmis une demande avec la mention « Avis favorable sans objection pour la marche du service ». Monsieur le Chef du Personnel a répondu ce matin à une communication téléphonique de Monsieur Delaunay que les congés proportionnels ne pouvaient être accordés au-dessous de 18 mois.

Devant des prises de position aussi différentes, il m'a paru qu'une seule solution demeurerait pour trancher valablement notre cas : faire appel à votre arbitrage. »¹⁸

Dans une transmission suivante du directeur de l'enseignement au haut-commissaire, le premier précise :

« M. CHAPOU force un peu, à son profit, les termes de ma première transmission [...] ainsi libellée : Sans objection du point de vue du fonctionnement du service mais en signalant que l'intéressé est arrivé à Madagascar le 2 février 1954. »¹⁹

En 1956, le couple Chapou demande sa réintégration en métropole, après avoir renoncé à un poste en Nouvelle-Calédonie. En 1957 et 1958, ils enseignent au Laos et reviennent à Madagascar en 1959. Il semble probable qu'à ce moment, dans le processus de constitution de la première République malgache, les congés annuels sont devenus la base pour l'ensemble du personnel détaché.

¹⁷ Du moins, aucune situation complexe liée à ce phénomène n'a été relevée dans les échanges administratifs et les dossiers du personnel.

¹⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chapou Gaston. Lettre de mai 1955 au Haut-Commissaire.

¹⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chapou Gaston. Transmissions du 25 mai 1955.

4.1.5] Retraites

Concernant le système de retraite, le personnel titulaire dépend du système métropolitain et continue d'y cotiser. Aucun système n'existe pour les auxiliaires durant les dix premières années de la colonie. En 1906 le Gouvernement Général crée une caisse de retraite réservée aux « fonctionnaires, employés et agents civils, citoyens français des divers services locaux de la colonie de Madagascar et Dépendances qui font partie des cadres réguliers et permanents du personnel de cette possession et dont les emplois ne conduisent pas à pension d'État »²⁰. La retenue est de 5% sur salaire, tout comme pour le personnel détaché continuant de cotiser en métropole.

Cette caisse est intéressante à plus d'un titre : en plus de sa spécificité coloniale, elle est un élément important pour comprendre les carrières longues dans l'île. À partir de 1917, il s'agit de la caisse intercoloniale de retraite (CIR) ; en 1928 il s'agit de la caisse de retraite de la France d'Outre-Mer (CRFOM) toujours existante en 1960. Il apparaît que de nombreux enseignants en service à Madagascar vont se faire rattacher à cette caisse. Pour ce faire, une commission administrative doit autoriser l'intégration dans le cadre local de Madagascar. La conséquence pour le personnel est d'être rayé des cadres métropolitains de retraite, mais aussi de l'enseignement : un instituteur qui suit ce processus devient instituteur de la colonie de Madagascar, il n'est plus « détaché ». Le salaire et les droits liés au « détachement colonial » restent les mêmes. L'intérêt de faire une telle démarche réside dans une pension de retraite plus élevée, même si aucune source traitée durant cette recherche ne donne d'indication précise sur les montants ni ne permet une comparaison. Mais c'est également un changement de position : il n'est plus question de demander un détachement tous les 4 ans, puisque l'on appartient dorénavant aux cadres de la colonie. Cela implique pour les personnes concernées la fin de la « contractualisation coloniale ». Mais c'est aussi un choix important pour l'Administration, car remettant en cause la facile (re)mise à disposition d'un individu « gênant » au bout de sa période de séjour de 4 années²¹. On peut donc penser que les titulaires de la CIR puis de la CRFOM sont des personnes bien intégrées à la colonie ou du moins en bons termes avec l'Administration.

La motivation du dernier séjour à Madagascar de Sosthène Pénot est liée à cette retraite intercoloniale. Il apprend en 1930, alors en congé en France, que les membres du Service de l'enseignement qui en ont fait la demande viennent d'être intégrés dans la CIR par arrêté du Gouverneur Général. Tous, sauf lui. Il pense que sa situation est due à une malveillance de

²⁰ Paul Hubert Rallion, *Les fonctionnaires à Madagascar. Personnel colonial. Agents métropolitains détachés. Personnel local. Agents engagés temporairement. Personnel indigène*, Tananarive, Imprimerie du Progrès de Madagascar, 1909, p. 302.

²¹ Voir le chapitre 10.

Martin Cheffaud : « Je ne suis pas incorporé et pourtant j'étais en tête de liste. Il n'est pas difficile de deviner d'où vient le coup ». Pour Sosthène Pénot l'enjeu est trop important :

« Dois-je abandonner une pension avantageuse et rester en France ou retourner provisoirement à la colonie. Je pressens que je n'aboutirai pas si je ne reste pas en service actif. Alors ma détermination est prise, je retournerai à Madagascar. »²²

Au même moment, un autre instituteur est dans le même cas que lui. En 1930 Louis-Henri Brangier fait appel à une association, le Cri du Retraité et des fonctionnaires et militaires, pour servir d'intermédiaire avec le Ministère des Colonies. Cette lettre est écrite par un responsable de l'association. Par son existence comme par ce qui est écrit, elle nous montre l'importance de ce système comparé au régime métropolitain :

« Il s'agit de monsieur Brangier L. H demeurant à Peymerol Lot-et-Garonne, instituteur du cadre métropolitain, prêté au cadre de Madagascar, qui a été mis à la retraite dès l'expiration de son congé et qui de ce fait n'a pas bénéficié de son admission dans le cadre local et des dispositions contenues dans le règlement de la caisse intercoloniale. Il en résulte un grand préjudice pour l'intéressé qui est cependant digne d'intérêt en raison de ses longs services coloniaux . »²³

Un autre élément important concerne le temps de cotisation réduit pour pouvoir accéder à la retraite. Dans une lettre de 1920, le Chef du Service de l'enseignement au Ministère des Colonies écrit à une jeune professeur cherchant à se renseigner sur les conditions sociales :

« Si vous désirez au contraire, terminer votre carrière dans [illisible] vous pourrez quitter le cadre de l'Instruction Publique en renonçant au statut métropolitain. Vous bénéficierez alors du régime spécial de pensions institué à Madagascar par le décret du 17 janvier 1917 qui permet d'obtenir une retraite après 25 ans de service sans conditions d'âge. Vous pouvez d'ailleurs partir comme détachée et faire votre choix sur place. Un délai de 5 ans à dater de votre arrivée dans la Colonie vous est laissé pour opter. »²⁴

Les informations concernant l'affiliation pour la retraite sont fragmentaires dans les dossiers du personnel. La compilation dans la base de données permet de donner une évaluation du nombre de personnes concernées. Les chiffres donnés entre parenthèses indiquent la proportion que cela représente pour chaque catégorie. Pour les personnes entrées en activité à Madagascar avant 1918, on trouve 6 institutrices (10%), 4 instituteurs (5%) et deux professeurs (20%) affiliés à la CIR. Pour les personnes entrées entre 1919 et 1939 il y a 7 instituteurs (8,5%), 10 institutrices (7,5%), 4 professeurs hommes (13%) et 3 professeurs femmes (17%). Concernant l'après 1940, on trouve 14 institutrices (5%), 7 instituteurs (2,5%) et une femme professeur (1%). Il faut relativiser ces chiffres par le faible nombre de dossiers du personnel où la caisse de retraite est indiquée, ce qui tend, *a priori*, à minorer les proportions présentées ici. Si l'on croise l'information de caisse de retraite avec le temps de présence, on commence à trouver un profil type : celui des présences longues. Sur la période 1896-1918, la moyenne de durée de présence « certaine » des titulaires / futurs titulaires de la

²² Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 310-311.

²³ CAOM EE/II/2403/6. Brangier Louis Henri. Lettre du 5 juin 1930.

²⁴ CAOM EE/II/5028/6. Reynis Isabelle.

CIR ou de la CRFOM dans l'enseignement à Madagascar est de 25 ans (calculée sur 14 individus). Seul un individu a une durée de présence « supposée », qui est de 30 ans. Pour la période 1919-1939, la moyenne de présence « certaine » est de 23 ans (calculée sur 8 individus) et la durée de présence « supposée » est de 24 ans (calculée sur 17 individus). La période postérieure à 1940 marque une rupture : la durée moyenne de présence certaine des affiliés à la CRFOM est de 6 ans et demi (calculée sur 10 individus) et la durée supposée est de 9 ans (calculée sur 17 individus).

L'impression qui ressort de la lecture des dossiers est que cette acceptation dans les cadres locaux, quand elle se fait sur commission, pour les personnes présentes avant le décret de mise en place, est une sorte de remerciement pour services rendus à la colonie. Surtout, ce système particulier de retraite participe à créer un véritable corps de fonctionnaires coloniaux : il ne s'agit plus d'être juste détaché de l'Instruction publique ou de l'Éducation nationale dans la colonie, mais de dépendre pleinement de celle-ci et de vouloir y faire carrière. On peut certainement y voir un élément explicatif des longues carrières, mais aussi une conséquence.

Une approche statistique basée sur les répartitions relevées dans les sources concernant instituteurs et institutrices dans les différents enseignements peut permettre d'affiner l'approche et la construction du travail à Madagascar dans le Service de l'enseignement.

4.2] Une approche statistique

L'approche statistique n'est pas une fin en soi, mais elle a au moins deux avantages : permettre de déterminer à grande échelle l'existence de phénomènes spécifiques et voir s'il est possible de dégager des éléments qui les expliquent. L'étude qui suit se base essentiellement sur le personnel du premier degré en y intégrant les femmes auxiliaires²⁵. Il s'agit de se concentrer sur le groupe numériquement le plus important dans le Service de l'enseignement en essayant de voir si l'analyse statistique nous apporte des éléments de compréhension concernant l'exercice professionnel des enseignants à Madagascar.

²⁵ Même si certaines femmes professeurs sont auxiliaires, elles ne représentent que 4% du groupe (tableau ABB2), ce qui *a priori* n'empêche pas une comparaison avec le groupe des institutrices, tous statuts confondus.

4.2.1] Enseignement européen, enseignement indigène, les deux ?

Le fait de travailler dans un enseignement plutôt qu'un autre, n'est pas neutre. Une analyse de la répartition du personnel est révélatrice de la façon dont fonctionne le Service de l'enseignement.

a] Approche générale

Dès le premier regard sur les tableaux statistiques²⁶, la différence de sexe dans le type d'enseignement où travaille le personnel saute aux yeux : sur la période 1896-1960, au moins 199 instituteurs travaillent dans l'enseignement indigène, contre 87 institutrices, alors que 262 institutrices travaillent dans l'enseignement européen, contre 150 instituteurs : le ratio de répartition de l'ordre de 1/3 contre 2/3 se trouve inversé. Concernant les personnes qui, dans leur carrière, travaillent dans les deux types d'enseignement, la répartition proportionnelle entre les sexes est quasiment similaire à celle de l'enseignement indigène.

Attention cependant à voir les différences entre les sous périodes. La première, 1896-1898, semble atypique : plus d'institutrices travaillent dans l'enseignement indigène et dans les deux enseignements que sur les autres périodes. L'après Première Guerre mondiale marque pour les femmes un changement d'affectation de poste : elles sont de plus en plus nombreuses dans l'enseignement européen. À noter également la faible proportion qui travaille dans les deux enseignements. Les instituteurs entrés en service entre 1919 et 1939 travaillent pour majorité (58%) dans l'enseignement indigène, et même si le rapport diminue, au moins 28 % travaillent durant leur séjour malgache dans les deux types d'enseignement. On peut également noter une rupture pour les instituteurs entrés après 1939, avec une forte diminution de ceux travaillant dans les deux enseignements. Selon les informations sur les carrières présentes dans les dossiers du personnel, il est probable que ce phénomène soit le signe d'un plus grand hermétisme, durant cette période, entre les deux types d'enseignement : les carrières se font dans l'un ou dans l'autre. Il faut également prendre en compte le temps de présence bien plus court des personnels dans cette période, qui limite de fait la possibilité de changer d'enseignement.

Concernant les auxiliaires, le faible nombre d'hommes dans ce statut (autour de 20% des auxiliaires sur 1896-1960) ne permet pas une comparaison valable entre les deux sexes. On remarque toutefois une proportion plus élevée d'institutrices auxiliaires dans l'enseignement européen que pour le groupe des institutrices tous statuts confondus.

²⁶ Série D de tableaux dans l'annexe statistique.

b) Les institutrices dans l'enseignement indigène

À partir de l'après Première Guerre mondiale, les femmes se retrouvent plutôt cantonnées dans l'enseignement européen. Le travail dans les deux types d'enseignement se réduit dès ce moment pour celles-ci, alors qu'il faut attendre l'après 1940 pour voir le même événement dans la population masculine : les parcours à Madagascar se cantonnent de plus en plus à un seul type d'enseignement, ce qui reste logique avec une moyenne générale de temps de présence plus court à la colonie. La Première Guerre mondiale est un tournant dans l'assignation des enseignements en fonction des genres : les institutrices travaillent nettement plus avec des enfants « européens », là où l'enseignement avec les « indigènes » est plus un fait masculin. Bien sûr, cette répartition par type d'enseignement dépend également de la répartition sexuée des postes par la direction du Service : la majorité des élèves de l'enseignement indigène sont des garçons, les enseignants sont *ipso facto* des hommes, les institutrices intervenant dans les quelques EM, puis parfois, après la Seconde Guerre mondiale, comme adjointes dans des ER. Pourtant, à LMV, une école de jeunes hommes, des femmes travaillent dans l'enseignement indigène. Mais cette école est à Tananarive, localisée dans un espace de forte concentration de population « européenne ». *A contrario*, seuls des hommes travaillent dans les ER, souvent plus isolées. Le rapport à la sexualité coloniale peut être une piste pour comprendre ce phénomène qui pourrait se résumer ainsi : peut-on laisser une femme considérée comme « française » travailler avec de jeunes hommes « indigènes » ? D'autant qu'une littérature se fait l'écho d'une sexualité « indigène » débridée, à Madagascar, ne répondant pas aux normes et tabous métropolitains²⁷.

Si on prend en compte la variable « situation familiale à Madagascar »²⁸, il semble bien que quelque chose se joue de ce côté-là. Sur la période 1896-1960, 15% des institutrices célibataires travaillent dans l'enseignement indigène, contre 20 % des institutrices mariées. Sur la même période, le double de femmes mariées travaille dans les deux enseignements : 9% contre 5%. Si on affine par période, on remarque qu'entre 1896 et 1918, 29% des célibataires et 40% des mariées travaillent dans l'enseignement indigène, et que seule une célibataire sur les 14 recensées, contre 10 mariées sur les 35 dans la base, travaillent dans les deux enseignements. Pour les institutrices entrées dans l'enseignement à Madagascar entre 1919 et 1939, on passe à 4% de célibataires dans l'enseignement indigène contre 17 % de femmes mariées. Seules 9 institutrices célibataires ont été dénombrées pour la période 1940-1960, dont 2 travaillant dans l'enseignement indigène, ce qui ne permet pas une comparaison en pourcentage avec les 192 institutrices mariées de la même période, dont 33 travaillant dans

²⁷ Voir par exemple certains romans de Charles Renel.

²⁸ Série C de tableaux dans l'annexe statistique.

l'enseignement de même type. La rupture de la Première Guerre mondiale apparaît à nouveau dans la répartition par situation maritale : il y a plus de probabilités de travailler dans l'enseignement indigène lorsque l'on est mariée. En comparaison, 8 des 11 instituteurs célibataires sur la période 1896-1960 travaillent dans l'enseignement indigène, un seul de ces 8 passant également par l'enseignement européen. Concernant les femmes auxiliaires, on observe le même phénomène : moins de 8% des célibataires sur la période 1896-1960 exercent dans l'enseignement indigène, contre 16% des mariées. Aucune célibataire ne travaille dans les deux types d'enseignement.

On peut affiner ces chiffres en croisant le type d'enseignement, la situation maritale et la classe d'âge pour essayer de voir si cela donne des indications supplémentaires, ce que permettent les tableaux H. La répartition par classe d'âge des entrants est quasiment similaire sur la période 1896-1960 : 40% des institutrices et 41% des instituteurs ont entre 20 et 29 ans, 39% des deux sexes ont entre 30 et 39 ans, 13% ont entre 40 et 49 ans. Quelques éléments semblent confirmer l'existence d'un « possible sexuel », c'est à dire des possibilités de relations, dans la répartition des postes. Dans la classe d'âge 20-29 ans, on trouve 8 institutrices célibataires. Aucune ne travaille dans l'enseignement indigène, alors que dans la même classe d'âge 7 instituteurs sur les 10 célibataires y exercent. Et, toujours chez les enseignantes ayant entre 20 et 29 ans au moment de leur arrivée, sur les 84 qui sont mariées, 26 travaillent à un moment de leur parcours dans l'enseignement indigène, et 17 dans les deux enseignements. Il faut toutefois noter que le peu d'informations disponibles sur les dates de mariage ne permettent pas de savoir à quel moment de leur carrière ce changement de situation a lieu : on compte au moins 32 femmes célibataires dans cette classe d'âge au moment de leur entrée en fonction à Madagascar. Mais sur ces 32, 18 entrent avant 1918, période où la question des possibles rapports sexuels semble moins présente, du moins au niveau de la répartition des postes en fonction de l'âge et de la situation maritale.

c] Croisement avec la variable « née hors métropole »

Le croisement avec cette variable a pour objectif de voir s'il existe une corrélation, une répartition particulière entre le fait d'être née hors métropole, majoritairement dans les colonies, et le type d'enseignement dans lequel les enseignantes et enseignants travaillent à Madagascar²⁹. À l'analyse des données, il semble que non. Les répartitions sont très proches de celles observées pour l'ensemble du personnel primaire, quelle que soit la période, le sexe ou le statut.

²⁹ Série D de tableaux dans l'annexe statistique.

d) Croisement avec la variable « travail hors métropole avant Madagascar »

Cette variable, qui se base sur la géographie de l'exercice avant l'entrée dans l'enseignement à Madagascar³⁰, doit permettre de répondre à la question : est-ce que le fait d'avoir travaillé hors de métropole, en particulier dans les colonies, change quelque chose au type d'enseignement dans lequel on exerce une fois à Madagascar ?

La réponse à cette question doit prendre en compte la période. Sur 1896-1960, 76 institutrices et 91 instituteurs ayant travaillé hors métropole, la répartition est la suivante : 20% des institutrices et 46 % des instituteurs travaillent dans l'enseignement indigène, 51% des institutrices et 37% des instituteurs travaillent dans l'enseignement européen, 7% des institutrices et 22% des instituteurs exercent dans les deux. Ces données sont quasiment similaires à la répartition observée dans le tableau DA2, qui concerne l'ensemble du personnel primaire.

En revanche, si l'on prend spécifiquement la période 1940-1960, cette population qui se retrouve un peu plus dans l'enseignement indigène que la moyenne : alors que 38% des instituteurs et 15% des institutrices y travaillent (tableau DA2), la proportion monte à 56% des instituteurs et 19% des institutrices ayant exercé hors métropole avant de venir à Madagascar, ce qui pourrait renforcer l'hypothèse d'une utilisation plus spécifique de la part de la direction du Service, pouvant se justifier par une expérience acquise mais aussi par la volonté de confier des postes plus sensibles (car en contact direct avec la population colonisée) à des personnes ayant plus d'expérience « en matière coloniale ». Il s'agit peut-être d'une crispation du colonialisme à travers son enseignement sur cette période, surtout à partir de 1947 où la question indépendantiste ne peut plus être ignorée ou minimisée de la même façon qu'auparavant. Mais il ne s'agit bien sûr que d'une hypothèse, propre au type d'enseignement du personnel primaire, ces variations de proportion ne se vérifiant pas chez les professeurs.

Une observation plus détaillée montre des différences entre les territoires. Ainsi, il est intéressant de noter qu'aucune femme ayant auparavant exercé à la Réunion ne semble participer à l'enseignement indigène.

Il faudrait pouvoir affiner en fonction du type d'enseignement exercé précédemment, avant la venue à Madagascar, en situation coloniale, ce que ne permet pas la base de données. On peut supposer que l'exercice dans un enseignement indigène auparavant favorise un même type de poste une fois à Madagascar. Ainsi, si l'on compare le personnel primaire ayant exercé en Algérie avant de venir à Madagascar, sur la période 1896-1960, soit 21 instituteurs et 14

³⁰ Série E de tableaux dans l'annexe statistique.

institutrices, on trouve de façon certaine 7 instituteurs et 6 institutrices exerçant dans l'enseignement indigène à Madagascar. La même analyse avec le personnel provenant de l'AOF indique 8 instituteurs et 11 institutrices, dont 5 hommes et 3 femmes travaillant dans l'enseignement indigène à Madagascar. Le nombre d'individus est trop faible pour faire une réelle comparaison, mais cette possible proportion plus forte d'instituteurs provenant de l'AOF et travaillant dans l'enseignement indigène pourrait s'expliquer par la situation dans cette colonie où la population et l'enseignement européen sont moins nombreux qu'en Algérie.

e] Croisement avec la variable « durée de présence »

Le type d'enseignement est-il lié au temps de présence dans l'île ? La série GB de tableaux permet de répondre à cette question.

Le fait central à souligner est la corrélation entre le travail dans l'enseignement indigène de second degré et la durée de présence : plus cette dernière est longue, plus les proportions augmentent. On passe, sur 1896-1960, de 7% des institutrices dont la durée de présence certaine est inférieure à 5 ans à 35% pour celles travaillant entre 11 et 20 ans à Madagascar. De même, pour les instituteurs, on passe de 37 % travaillant dans l'enseignement indigène pour une durée de présence certaine inférieure à 5 ans à 77% pour ceux exerçant à Madagascar entre 11 et 20 ans et même à 88% de ceux restant entre 21 et 30 ans sur la période 1896-1960. Deux phénomènes peuvent l'expliquer. D'une part une forme de « sas d'acclimatation » à la situation coloniale, sorte de professionnalisation spécifique à acquérir avant de se retrouver en situation de travail avec la population colonisée, le palier semblant déjà important entre une période de présence inférieure à 5 ans et une présence comprise entre 6 et 10 ans. En fait il s'agirait du premier séjour, d'une durée de trois ans ; les personnes revenant à Madagascar après un premier congé administratif étant comptabilisées dans ce tableau dans la partie 6-10 ans. D'autre part, l'enseignement indigène concentre beaucoup de directions et l'analyse de la hiérarchie des postes a montré que cet enseignement contient les postes les plus « prestigieux » pour une carrière d'instituteur à Madagascar : être présent plus longtemps, c'est pouvoir accéder à de tels postes. Voyons si l'analyse des postes de direction confirme ces éléments.

4.2.2] Postes de directions

La faible taille des écoles fait qu'il existe beaucoup de postes de directions en proportion du nombre d'institutrices et d'instituteurs pouvant les occuper. Évidemment, entre la direction de

LMV et d'une école primaire à Morondava, les responsabilités ne sont pas les mêmes, ni l'importance symbolique du poste.

a] Approche générale

La question des directions laisse entrevoir des inégalités de sexe, nettement en faveur du personnel masculin en ce qui concerne les directions d'établissements scolaires.

Quelques chiffres permettent de mesurer les écarts : tandis que les institutrices représentent 64% du personnel primaire européen sur la période 1896-1960, les instituteurs occupent 57% des directions d'écoles primaires recensées sur la même période. Ces chiffres semblent éloquent, mais sont à prendre avec prudence. La période coloniale n'est pas uniforme et ces données sont fortement marquées par les directions des personnels entrés en service à Madagascar après 1939. En effet, plus d'institutrices que d'instituteurs entrés entre 1896 et 1939 dirigent des écoles primaires de l'enseignement européen. Par contre, 30% des instituteurs arrivés à partir de 1940 dirigent une école, contre 7% des institutrices. Il y a donc une nette transformation dans la gestion des postes sur cette dernière période : la massification du personnel s'accompagne d'une prise de positions et de responsabilités accrue pour les hommes au détriment des femmes dans la colonie.

Il en va de même dans l'enseignement indigène où, de fait, la majeure partie des postes de direction est réservée à des hommes depuis leur création. Sur la période 1896-1960, les institutrices représentent 30% du personnel y travaillant et n'occupent que 25% des directions. Là aussi le fossé se creuse dans le personnel entré à partir de 1940 : 3% des institutrices dirigent au moins une fois un établissement de l'enseignement indigène, pour 15% y travaillant, contre 18% de directeurs pour 38% des instituteurs y travaillant.

Le statut d'auxiliaire n'empêche pas d'être directrice : sur l'ensemble 1896-1960, elles ont la même proportion de postes de direction dans l'enseignement européen que la moyenne des institutrices tous statuts confondus. Mais la différence est forte sur la première période : seuls 23% des auxiliaires dirigent une école contre 40% de l'ensemble des institutrices. Encore faudrait-il pouvoir faire une répartition spatiale dans l'île, qui montrerait certainement une concentration des directions confiées à des auxiliaires vers le nord et l'est où se situe le plus la population réunionnaise.

Si quelques institutrices auxiliaires dirigent un établissement de second degré indigène, il est probable que cela se passe après leur titularisation qui est certaine pour 7 des 9 individus concernés.

Sur l'ensemble du personnel primaire et de la période 1896-1960, 57 institutrices et 18 instituteurs sont nés hors métropole, soit 11% et 4% de l'ensemble de chaque sexe recensé

dans la base de données. Sur les 34 institutrices nées hors métropole dont on sait qu'elles travaillent dans l'enseignement européen, 9 dirigent une école primaire. Aucune des 8 travaillant dans l'enseignement indigène ne dirige d'établissement. Ces chiffres sont indicatifs, ils ne permettent pas de comparer avec l'ensemble du corpus du primaire.

b] Croisement avec la variable « département d'origine »

Une analyse par origine géographique de ces directions d'école fait principalement ressortir une sous-représentation des Réunionnaises par rapport à leur nombre dans la population primaire. Concernant les directions du second degré, aucune institutrice dont le département d'origine est la Réunion ne dirige une école, alors que c'est l'origine géographique la plus importante pour les femmes, juste après la Seine, sur toute la période 1896-1960. De même, un phénomène difficile à expliquer est la quasi absence de Bretons et de Bretonnes dans ces directions de l'enseignement indigène, alors qu'ils représentent 6% du personnel primaire sur 1896-1960. De tels phénomènes ne peuvent trouver de réponses simplement statistiques.

c] Croisement avec la variable « situation maritale à Madagascar »

Ce croisement des variables renvoie aux analyses précédentes : sur 1896-1960 les institutrices célibataires ont proportionnellement plus de directions dans l'enseignement européen que celles qui sont mariées : 33% contre 14%. Encore faut-il analyser la répartition spatiale de ces directions. C'est l'inverse pour l'enseignement indigène avec 8,5 % de directions recensées pour les femmes mariées et 4% pour les célibataires.

Mais encore une fois, la dernière période écrase les autres et accentue ici les différences dans l'enseignement européen entre célibataires et mariées. Chez les auxiliaires, les proportions de directions sont moindres mais ne changent pas dans le rapport célibataires/mariées.

d] Croisement avec la variable « durée de présence »

Le tableau GB2 permet de constater le même phénomène que pour l'enseignement indigène : le temps de présence dans l'enseignement augmente la probabilité de diriger un établissement. Un phénomène pourtant : le temps d'accéder à une direction semble plus long. Sur la période 1896-1960, sur une durée de présence certaine inférieure à 5 ans (un seul séjour), 10% des institutrices et 14% des instituteurs dirigent une école primaire. Si l'on passe à une durée certaine de présence dans l'enseignement à Madagascar comprise entre 6 et 10 ans (deux séjours), on trouve des chiffres proches avec 8% d'institutrices et 12% des instituteurs à la direction d'écoles primaires. Le véritable saut se fait lors des troisième, quatrième et cinquième séjours : entre 11 et 20 ans de présence, on passe à 31% des institutrices et 20%

des instituteurs, pour lesquels on a une information certaine de présence, qui dirigent une école primaire.

On note toutefois des différences entre les sous-périodes. Ce phénomène de faible taux de direction pour les courtes périodes de présence est plus fort après 1918, surtout pour les femmes.

Concernant les directions d'établissement dans l'enseignement indigène, la question du temps de présence se ressent encore plus. Sur 1896-1960, 16% des instituteurs qui restent moins de 6 ans dirigent un établissement de l'enseignement indigène, ceux qui restent en service à Madagascar entre 11 et 20 ans représentent 61%. Les directrices d'EM sont dans le même cas : 3% des institutrices sont présentes moins de 6 ans, concentrées d'ailleurs sur la période 1896-1918, 12% des institutrices présentes entre 6 et 10 ans, 19% des institutrices présentes entre 11 et 20 ans, 32% des institutrices présentes entre 21 et 30 ans.

Mais attention, cela ne veut pas forcément dire que ces directions s'obtiennent au bout d'un long séjour, mais possiblement que le personnel qui occupe ces postes fait de longues carrières à Madagascar, même si les deux éléments ne sont pas contradictoires.

4.2.3] Durée de présence dans l'enseignement à Madagascar

L'approche par durée de présence³¹ permet de percevoir quelques éléments caractérisant les courts passages dans le Service de l'enseignement comme les longues carrières. Cette approche sert également à relativiser les précédents résultats : est-ce la durée de présence qui explique les situations de direction ou l'inverse ? Difficile en l'état de répondre catégoriquement. Pour traiter la question de la durée, les tableaux sont dédoublés : d'un côté apparaissent les personnes dont les durées de présence sont certaines, c'est-à-dire dont les dates d'arrivée et de départ sont connues, de l'autre celles dont il manque au moins une des dates, il s'agit de la durée supposée. Le recoupement des sources autorise à affirmer que ces données supposées ne sont pas éloignées de la réalité du temps de présence. Elles permettent, sur des périodes où les sources sont moins précises, de contrôler par comparaison les données certaines. Ce travail est utile pour la perception générale des enseignantes et des enseignants coloniaux : on peut imaginer que les comportements, l'intégration, la façon de vivre et de ressentir un parcours à Madagascar, les interactions avec les colonisés sont différents selon qu'on y travaille 4 ou 30 ans.

Les tableaux GA croisent durée de présence et classe d'âge au moment de l'entrée en fonction à Madagascar. Premier point à souligner : les différences de sexe sont moins évidentes que

³¹ Série G de tableaux dans l'annexe statistique.

pour certaines variables précédemment étudiées. Sur la période 1896-1960, 44% des institutrices et 39% des instituteurs restent moins de 5 ans, soit un seul séjour. Si l'on y ajoute les présences de 6 à 10 ans, on voit que 62% des institutrices et 60% des instituteurs de durée certaine restent moins de 10 ans en service à Madagascar, soit une période de deux séjours avec congés administratifs. Un cinquième du personnel primaire reste dans l'enseignement entre 11 et 20 ans, un autre cinquième plus de 20 ans. À partir de là on serait amené à considérer un temps de présence court comme majoritaire chez le personnel. Or, l'analyse par sous-période nous montre des comportements différents. Pour le personnel entré en service à partir de 1940, la quasi totalité, soit plus des quatre cinquièmes, reste moins de 10 ans dans la colonie et une majorité ne fait qu'un séjour. Il s'agit bien là d'un facteur propre à cette dernière période. Sur la période 1919-1939, 70% (durée supposée) à 90% (durée certaine) des institutrices restent plus de 10 ans dans la colonie. Pour les instituteurs, 80% restent également plus de 10 ans, dont 40% plus de 20 ans. Concernant la période 1896-1918, on observe une proportion de plus longues carrières dans l'enseignement colonial : 54% des institutrices et 40% des instituteurs de durée de présence certaine restent plus de 20 ans en service dans l'île.

Si l'on observe ces données par le prisme de la classe d'âge, il n'y a pas de surprise : les plus jeunes à l'arrivée sont celles et ceux qui restent le plus longtemps en service.

Les phénomènes liant durée de présence, type d'enseignement et direction d'établissement ont déjà été étudiés, nous n'y revenons pas.

4.2.4] Titularisation des femmes auxiliaires

Dernier élément abordé dans cette partie de façon statistique, la question de la titularisation des femmes auxiliaires. Les femmes représentent 78% des auxiliaires recensés sur la période 1896-1960³². 40% de ces femmes auxiliaires sont titularisées dans l'enseignement à Madagascar. Les auxiliaires sont la catégorie certainement la plus minorée dans la base de données, pour lesquelles les informations sont plus fragmentaires et moins nombreuses. On peut se demander si les auxiliaires titularisées sont caractérisables par rapport aux non titularisées. La difficulté étant que leur date de titularisation n'est pas mise en relief par rapport à leur situation : elles peuvent être catégorisées comme auxiliaires tout en étant à un moment titularisées. L'objectif n'est donc pas de trouver des explications de fond sur les titularisations par un traitement statistique.

³² Série ABB de tableaux dans l'annexe statistique.

Le croisement à partir de la base de données entre date d'entrée certaine et date de titularisation donne des résultats intéressants.

Sur la période 1896-1960, la moyenne de temps entre l'entrée et la titularisation est de 5,3 ans, avec une médiane à 4 ans et un écart type de 5,7 ans.

Si l'on entre dans le détail, sur la période 1896-1918, qui regroupe 23 % des auxiliaires de la période 1896-1960, avec date d'entrée et date de titularisation connues, la moyenne de temps entre entrée dans le Service d'enseignement et titularisation est de 4,5 ans, avec une médiane à 2 ans et un écart-type à 6,4 ans, qui indique de fortes différences individuelles. En fait, on se rend compte que les quatre années de guerre concentrent plus de 70% des titularisations de la période.

Pour les auxiliaires entrées en service entre 1919 et 1939, soit 27% des femmes auxiliaires de la période 1896-1960, le temps moyen avant titularisation est de 9,5 ans, la médiane est à 8 et l'écart-type à 7,6 ans. C'est cette période qui tire vers le haut le temps moyen pour être titularisée avec tout de même de fortes différences individuelles. Cela correspond justement à la période où le recours aux auxiliaires est le plus massif dans le Service de l'enseignement. Il n'y a pas de concentration particulière de titularisation. Par contre il y a un aspect intéressant à souligner : les années 1945 à 1948 voient 9 titularisations d'auxiliaires, dont 4 ont plus de 20 ans de présence dans l'enseignement (3 des 9 sont entrées dans le service après guerre).

Les auxiliaires entrées en service à partir de 1940, 50% du corpus ici traité, ont une moyenne de temps de travail avant titularisation de 3,5 ans, avec une médiane à 3 ans et un écart-type à 2,2 ans. 1940-1960 est une période d'harmonisation dans le temps d'accès à la titularisation³³, délai plus court à une période où les durées de présence le sont également. Les titularisations sont régulières dans le temps, aucune année ne semble sortir réellement du lot.

Deux éléments apparaissent dans le tableau ABB1 : sur la période 1896-1960, sur 28 auxiliaires nées à la Réunion ou à Madagascar, 23 sont titularisées. Cela ne veut évidemment pas dire que le lieu de naissance est un facteur de titularisation, mais que justement, être réunionnaise ou *zanatany* ne semble pas un élément discriminant sur ce point. À noter également que sur la même période, 22 des 26 auxiliaires membres d'une amicale ou d'un syndicat de l'enseignement à Madagascar³⁴ sont titularisées.

³³ Il ressort de l'étude des dossiers, sans qu'une trace administrative ait pu être trouvée, l'impression qu'à partir de la fin des années quarante la procédure pour se faire titulariser est développée par l'administration. Non pas qu'elle favorise plus les titularisations, mais un circuit administratif spécifique semble mis en place.

³⁴ Sur ce point, voir le chapitre suivant.

Le tableau CB1 nous informe sur la situation maritale des auxiliaires, une fois en exercice dans l'enseignement à Madagascar. Sur 186 femmes auxiliaires dont l'information existe sur 1896-1960, 81 sont titularisées, soit 44%. Si les femmes mariées sont dans la moyenne (45%), les célibataires, elles, sont largement en dessous avec 21% de titularisation. Même si elles sont peu nombreuses, il est intéressant de constater que les auxiliaires divorcées sont titularisées à 75% et les veuves à 67%. Encore qu'il soit difficile de savoir si les divorces et les décès sont intervenus avant ou après la titularisation.

Au niveau du type d'enseignement, les tableaux DB n'indiquent pas de variation entre les deux types d'enseignement, sauf peut-être pour celles qui travaillent dans deux enseignements, peu nombreuses, avec une proportion de titularisées double. En revanche, les auxiliaires directrices sont plus titularisées que la moyenne : 3 sur 4 des directrices d'écoles primaires dans l'enseignement européen, 7 sur 9 des auxiliaires directrices d'un établissement du second degré indigène sur 1896-1960.

Le faible nombre d'auxiliaires recensées comme ayant travaillé hors métropole avant Madagascar³⁵ n'est pas suffisant pour voir si cette variable joue, même s'il semble que non, les rapports étant *grosso modo* les mêmes.

4.2.5] Une progression de carrières comparée

Dans le cadre de la constitution de la base de données, il n'a pas été fait de place spécifique au suivi des progressions réelles de carrière. Ce pourrait être un travail de recherche en soi. Un sondage sur l'année 1914, permet de voir que dans les carrières mêmes, il existe des différences de progression entre instituteurs et institutrices. Cette année est intéressante car elle est charnière : jusqu'en 1911 les promotions ne se font qu'au choix.

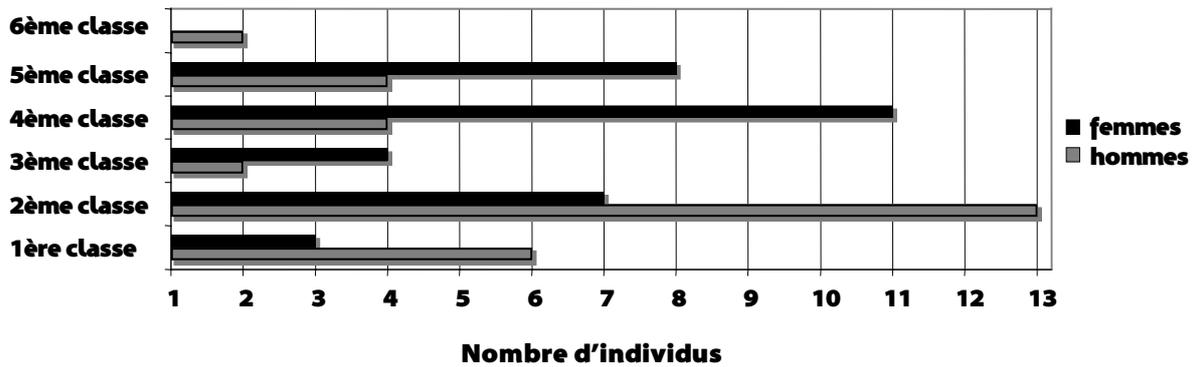
Les données des tableaux suivants sont tirées de l'annuaire officiel de Madagascar de 1914, publié par l'Administration³⁶ qui donne des informations individuelles sur le personnel colonial dont la classe, la date de naissance et la date d'entrée dans l'instruction publique. On y trouve que le Service compte 35 institutrices et 29 instituteurs, sans précision de statut. La comparaison des répartitions par classe dans l'enseignement, par moyennes d'âge et par moyennes de temps de carrière du personnel primaire, permet de dégager des tendances indiquant des différences de genres dans les carrières.

L'ordonnée représente pour chacun des graphique la répartition par classe dans l'enseignement.

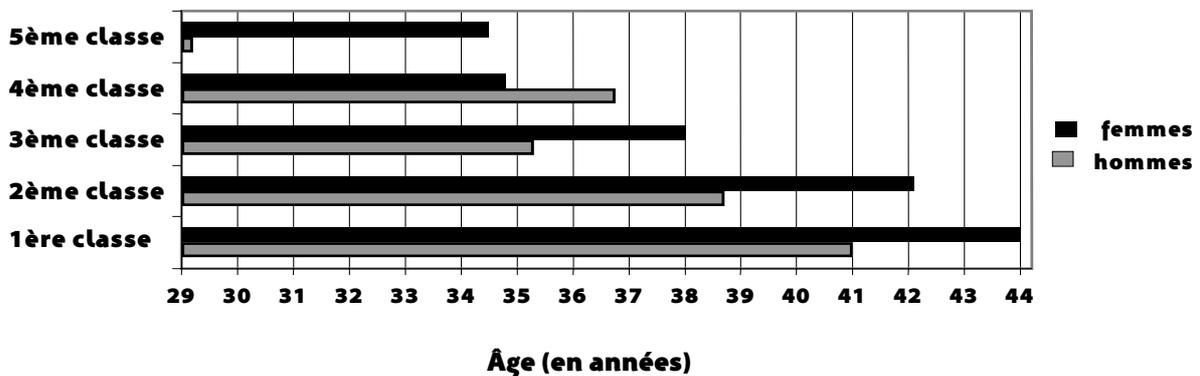
³⁵ Série EB de tableaux dans l'annexe statistique.

³⁶ Gouvernement Général de Madagascar et Dépendances, *Annuaire Général de Madagascar, 1914*, Tananarive, Imprimerie Officielle, 1914, p. 86-91.

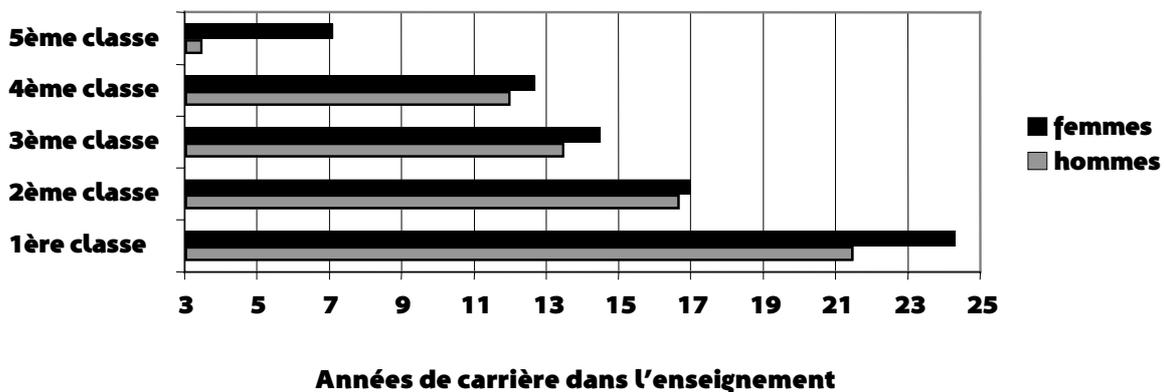
Graphique 20
Répartition par classe du personnel primaire de l'enseignement en 1914



Graphique 21
Moyenne d'âge en années, du personnel primaire de l'enseignement en 1914



Graphique 22
Moyenne des années de carrière du personnel primaire de l'enseignement en 1914



Les femmes sont surreprésentées dans les dernières classes. La comparaison avec la moyenne d'âge et le temps de carrière montre que non seulement elles sont souvent plus vieilles mais qu'en plus elles n'ont jamais moins d'années de carrière dans l'enseignement que leurs

collègues masculins. Il semble donc que l'avancement « au mérite », « au choix », favorise les hommes plutôt que les femmes. Il est difficile de savoir à quel niveau administratif s'exerce cette politique : Charles Renel se plaint régulièrement du fait que ses propositions de promotion ne soient pas suivies par le Ministère des Colonies.

Enfin, cet ensemble d'approches statistiques ne doit pas écraser la complexité des parcours individuels.

4.3] Des parcours individuels

Une approche chronologique de quelques parcours dans l'enseignement à Madagascar permet de remettre en perspective la façon dont évoluent individuellement les carrières, ainsi que leur diversité. Une fois de plus, les carences dans les dossiers se font ressentir quand il s'agit de tracer les carrières précises des enseignantes. Les dates entre parenthèses indiquent les années de début et de fin de présence dans l'enseignement officiel à Madagascar.

4.3.1] Installer la colonie, installer l'enseignement 1896-1918

a] Alfred de Cespédès (1901-1934)

Alfred de Cespédès est né à Saint-Denis de la Réunion en 1877. Il est instituteur dans son île de naissance de 1895 à 1899. Il effectue son service militaire à Madagascar entre octobre 1899 et septembre 1901. Au cours de son service, il est détaché comme chargé de cours. Il est embauché sur place et titularisé en septembre 1901. Il va exercer 33 ans à Madagascar. Ses différents congés administratifs semblent courts, si on les compare à ceux de Sosthène Pénot et semblent relever de l'application des règles spécifiques à la naissance dans une colonie : de mars à juillet 1903, de septembre à avril 1908, de juillet 1921 à avril 1922, de mai 1927 à février 1928 et de mai 1931 à janvier 1932. Il semble passer la plupart de ses congés en métropole. À Madagascar, après avoir été chargé de cours à LMV, il est nommé directeur d'EE d'abord à Mananjary, puis à Mahanoro et à Diégo-Suarez en 1906-1907. Après son congé administratif de 1908, il est nommé directeur de l'ER de Miarynarivo. Il va être directeur d'ER tout le reste de sa carrière, notamment à Antsirabe, Maroentsetra et Tamatave. Durant son congé de 1921, il se perfectionne dans des chantiers navals à la charpente maritime pour la construction de bateaux. Il est affilié à la CIR, mais ne profitera pas de sa retraite : il décède à Tananarive en 1934, à 57 ans.³⁷

³⁷ CAOM EE/II/2437/8. De Cespédès Joseph.

b] Berthe Dandouau (1902-1939)

Berthe Duval est née en Isère en 1880. Elle obtient son BS dans le Jura en 1898 et y exerce jusqu'en décembre 1902, où elle s'embarque pour Madagascar. Elle est alors affectée à l'EE de filles de Tananarive, puis en 1903, à l'école d'Antsirabe. Son premier congé administratif court de mai à décembre 1906, moment où elle se marie avec un instituteur, André Dandouau arrivé à Madagascar en provenance d'Algérie en 1901. Elle est alors nommée à l'école d'Antsirabe, puis en mars 1907 à l'école professionnelle de Miaraminavo et enfin à l'école de filles de Tamatave en juillet 1907. Elle prend son second congé administratif de février à octobre 1909. À son retour, en parallèle aux postes de directeur d'ER de son mari, elle est directrice d'EM dans les mêmes localités : Analalava jusqu'en octobre 1910, Ambositra jusqu'en février 1911, Tananarive jusqu'en septembre 1914 ; Fianarantsoa jusqu'en avril 1915. À ce moment-là, elle occupe le poste de directrice de l'école maternelle de Diégo-Suarez. Elle a un congé de convalescence de juillet 1915 à décembre 1916. À son retour dans le Service, elle travaille à l'école primaire de Nosy Be dirigée par son mari. En septembre 1918, elle travaille à l'école de Majunga, également sous la direction d'André Dandouau. Elle est à nouveau en congé d'avril 1921 à juillet 1922 où elle est nommée à la direction de l'EM de Fianarantsoa. Il est difficile de connaître son parcours exact durant les années vingt. Son mari meurt à Fianarantsoa en 1924 et elle reste dans l'enseignement. En 1936, elle travaille à LMV. En 1939, à 59 ans, elle quitte le Service de l'enseignement à Madagascar pour prendre sa retraite à Marseille.³⁸

c] Marie Garçon (1907-1924)

Marie Garçon est née en 1877 à Saint-Benoît de la Réunion. Titulaire du BE, elle semble être veuve en juin 1907, au moment où elle est recrutée comme institutrice auxiliaire pour travailler à l'EE d'Antsirane (Diégo-Suarez). En 1909 la direction du Service la nomme directrice de l'école d'Anamakia (Diégo-Suarez) où elle est la seule enseignante. Elle obtient le CAP en février 1911. Le 1^{er} avril 1912 elle est nommée adjointe à l'EE de Majunga où elle exerce au moins jusqu'en 1918. Entre temps, elle est titularisée en 1915. Durant l'année scolaire 1920-21, elle est à nouveau adjointe dans une EE de Diégo-Suarez. Elle quitte le Service de l'enseignement en 1924, à 47 ans. Elle ne semble avoir travaillé que dans l'enseignement européen.³⁹

³⁸ CAOM EE/II/1566/6 et II/2434/5. Dandouau Berthe

³⁹ CAOM EE/II/3510/15. Garçon Marie.

d] Marthe Germenot (1915-1921)

Marthe Grégoire est née à Lyon en 1889. En 1913, son premier poste de professeur est au collège du Luc dans le Var. Célibataire, elle est recrutée à Madagascar en 1915. Elle a 26 ans et travaille au collège de jeune filles de Tananarive. En 1920, elle épouse un administrateur colonial, Germenot. En 1921 elle quitte la colonie et enseigne au collège de jeunes filles de Tonnerre. Elle a 32 ans.⁴⁰

4.3.2] Apogée impériale 1919-1939

a] Georges Duteil (1920-1945)

Georges Duteil débarque pour la première fois à Madagascar en janvier 1916, à 29 ans. Il est affecté au 3^e bataillon malgache de Diégo-Suarez et y reste jusqu'à sa démobilisation, en août 1919. Après un congé en métropole, il est affecté comme directeur à l'EE de Tamatave en septembre 1920 et occupe ce poste jusqu'en février 1922. Entre temps il se marie à Madagascar en 1921, avec Marcelle Pénot, la fille aînée de Sosthène Pénot. Il est nommé en 1922 directeur des écoles européennes, de la section d'apprentissage industriel et est chargé de l'inspection des écoles indigènes de la région de Diégo-Suarez, poste qu'il occupe jusqu'en juillet 1930, situation entrecoupée par deux congés : de septembre 1923 à février 1924 et de 1926 à mars 1927. En 1928 il a intégré la CIR. De retour en mai 1931 de ses congés entamés en juillet 1930, il est affecté un an comme sous-directeur à LMV, jusqu'en 1932, année où il prend la direction de l'ER et de la section d'apprentissage industriel de Fianarantsoa. De retour dans l'île après un congé passé en métropole de l'été 1933 au début de l'année 1934, il prend la direction de l'école Flacourt, poste qu'il occupe jusqu'en 1938, moment d'un nouveau congé en métropole. En février 1939 il devient Chef d'une des deux circonscriptions scolaires de Tananarive. Fin 1941, Georges Duteil est nommé à la direction de LMV. Il occupe ce poste jusqu'à sa retraite, en septembre 1945 à 58 ans, qu'il prend à Granville, dans le département de la Manche.⁴¹

b] André Heitz (1934-1960)

André Heitz est né à Chalons-sur-Marne en 1909. Pourvu du BS et du CAP, il a passé également un diplôme de maître de gymnastique. Il entre dans l'enseignement en 1927. En 1934, il est recruté comme instituteur à Madagascar. Il est jusqu'en 1938 adjoint à LMV. Il

⁴⁰ CAOM EE/II/1534/5. Germenot Marthe.

⁴¹ CAOM EE/II/3865/3. Duteil Georges, et archives privées.

est en congé administratif d'avril 1938 à janvier 1939. À son retour dans la colonie, il est adjoint à l'EE de Diégo-Suarez. Mobilisé sur place de septembre 1939 à août 1940, il réintègre ensuite son poste d'adjoint. En décembre 1941 il est nommé directeur de l'EE de Nosy Be. Il y est mobilisé de mai à septembre 1942, puis reprend sa direction jusqu'en avril 1943, il est alors à nouveau mobilisé jusqu'en mars 1945. On peut penser qu'il s'engage dans les FFL. Entre mars et juillet 1945 il travaille au Ministère des Colonies, puis obtient un congé jusqu'à son retour à Madagascar en décembre 1945. Il est alors nommé Chef de la Circonscription scolaire de Diégo-Suarez, puis de juillet 1946 à juin 1947 de la circonscription scolaire de Tamatave. De cette date à juillet 1949, il est Chef du Service de l'enseignement de la région de Tamatave. Il prend alors un congé administratif qui va de l'été 1949 à octobre 1950. Jusqu'en novembre 1953 il est Chef du Service de l'enseignement de la région de Tananarive, puis directeur du CA, c'est-à-dire de LMV, en même temps qu'adjoint au Service de Tananarive. Il est en congé de mai à décembre 1954. À son retour, il est surveillant général du CCM de Tananarive jusqu'en octobre 1956. De ce moment à juillet 1958, il est directeur de l'EP d'Analakely, la plus importante de la capitale. Son dernier congé s'étend de juillet 1958 à février 1959. Il est alors Chef du Service de l'enseignement de la province de Tuléar. André Heitz est admis à la retraite en 1960. On peut se demander si les postes occupés de 1954 à 1958 ne sont pas acceptés pour rester à Tananarive : ils sont moins importants et gratifiants que ses précédents postes. Sa position en 1959-1960 est particulière en pleine préparation de l'indépendance et processus de malgachisation des cadres.⁴²

c] Jean Le Goux (1934-1964)

Jean Le Goux est né en 1905 dans les Côtes-du-Nord. En 1934 il entre dans l'enseignement à Madagascar et n'y occupe que des postes de direction. Il est d'abord quelques semaines, de mars à mai, directeur de l'ER de Majunga, puis se retrouve de septembre 1934 à avril 1937 directeur de l'ER d'Analalava dans la province de Majunga. Il part en congé d'avril à décembre 1937. Là il est nommé à la direction de l'ER de Tamatave, poste qu'il occupe jusqu'en mai 1939. Il prend alors la direction de la circonscription scolaire de Majunga, puis est mobilisé. Il s'engage certainement dans les FFL, n'étant démobilisé qu'en juin 1946. Il devient alors, jusqu'en juillet 1950, Chef de la Circonscription scolaire de Diégo-Suarez. Il est en congé de juillet 1950 à novembre 1951. Pendant un an, il est directeur de l'ER et du CC de Mananjary. Il est à nouveau en congé de novembre 1952 à août 1953. Son dernier poste connu

⁴² ARM Dossier du personnel européen 1950-1972 et CAOM EE/II/5655 (carton 57), EEII/5379 et EEII/7771 Heitz André.

est la direction du CC d'Ambatondrazaka, jusqu'en 1956. Il travaille à Madagascar au moins jusqu'en 1964, année où, à 59 ans, il prend certainement sa retraite.⁴³

d] Joseph Massot (1935-1961)

Joseph Massot est né à Marseille en 1901. En 1930 il est nommé chimiste du cadre local de Madagascar et est titularisé en 1931. Il obtient un congé de convalescence de 6 mois, de novembre 1931 à août 1932. En avril 1935, il est nommé professeur du cadre local de l'enseignement au lycée Galliéni et est titularisé en 1936. Il obtient un congé administratif de 7 mois qui s'étend de janvier à septembre 1937. Il est à Madagascar pendant la Seconde Guerre mondiale. En 1946 il obtient une permission d'absence de 3 mois, augmentée de 6 mois, de novembre 1946 à juillet 1947. En 1950, il lui est accordé un congé administratif d'un an courant de juillet 1950 à juillet 1951. Son dernier congé administratif a lieu en 1954 : il est absent de l'île de juillet 1954 à février 1955. À partir de l'été 1956, il obtient des congés scolaires de 75 jours, de juillet à septembre. Il est admis à la retraite de la FOM le 19 juillet 1961, après 26 ans dans l'enseignement secondaire à Madagascar.⁴⁴

e] Jeanne Nicola (1937-1962)

Jeanne Philippe est née en 1918 sur la colline d'Isoraka à Tananarive. Elle a certainement un lien de famille avec Jeanne Mervoyer, née en 1875, institutrice dans l'enseignement à Madagascar de 1908 à au moins 1924, mariée à Tananarive en 1911 à un pharmacien du nom de Philippe⁴⁵. Jeanne Philippe, *zanatany*, fait ses études à Tananarive au lycée Jules Ferry et obtient son bac en 1937. Jusqu'en 1939 elle est surveillante auxiliaire au même lycée. D'octobre 1939 à septembre 1940 elle est institutrice auxiliaire à l'école d'Analakely. De cette date à octobre 1941 elle est surveillante d'internat à l'EPS de Tananarive. D'octobre 1941 à septembre 1946 elle est institutrice auxiliaire au lycée Jules Ferry. Elle est titularisée fin 1946 et est à nouveau institutrice à l'école d'Analakely. Elle se marie le 31 mars 1948 avec un fonctionnaire de l'institut géographique national de Paris, Nicola. Son premier congé administratif va d'avril 1948 à août 1949. Cette durée s'explique certainement par la naissance de son premier enfant en mai 1949. De retour, elle travaille 4 ans comme adjointe à LMV et obtient un nouveau congé d'août 1954 à mai 1955. Elle est alors adjointe à l'école primaire Bernard Canut de Tananarive. Son dernier congé connu s'étend de mai à novembre 1957. En 1959 elle est rattachée administrativement au département de la Haute-Saône. Il faut voir dans sa présence en continu à Tananarive un lien direct avec la localisation du travail de

⁴³ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Le Goux Jean.

⁴⁴ ARM, Dossier du personnel européen 1950-1972 et CAOM/EE/II/7303. Massot Joseph.

⁴⁵ CAOM EE/II/1571/3. Philippe Jeanne. Ainsi que Bulletin de l'amicale, 1911.

son mari. Elle est présente dans l'enseignement à Madagascar au moins jusqu'en 1962, elle a alors 44 ans.⁴⁶

4.3.3] Dernière génération coloniale 1940-1960

a] François et Simone Schiff (1947-1952)

François Schiff est né à Strasbourg en 1919. Simone Benbacite est née à Alger en 1913 et entre dans l'enseignement comme professeur à Aix-en-Provence en 1935. De 1941 à 1944 elle travaille au lycée de Vichy. Le couple se marie durant la Seconde Guerre mondiale. François Schiff est agrégé d'allemand, Simone Schiff de lettres. Les Schiff sont recrutés à Madagascar en 1947 et travaillent au lycée Galliéni jusqu'en 1952. Cette année-là, les deux enseignants sont dans un premier temps réintégrés dans l'enseignement métropolitain à Aix-en-Provence, puis se retrouvent nommés en AEF⁴⁷.

b] Jean Massicot (1948-1961)

Jean Massicot est né en 1924 en Ille-et-Vilaine. Entre 1942 et 1944 il suit une formation d'instituteur à l'école normale de Rennes. Il effectue son service militaire en 1944-45 et s'engage dans l'armée. Il est en Indochine de novembre 1945 à janvier 1948. À son retour, il est employé à l'inspection académique de Rennes. Il finit sa formation en 1948-49. Son premier poste comme instituteur est la direction de l'EP de Mahamasina à Tananarive, école accolée à LMV, poste qu'il occupe jusqu'en 1952, dirigeant également en parallèle de mai à septembre 1950 l'EE du Square Poincaré. Son premier congé administratif court d'octobre 1952 à juin 1953. De son retour à juillet 1956, il est directeur de l'EE de Sainte-Marie. À la fin de son second congé en France, en février 1957, il est nommé adjoint au CCA de Farafangana, poste qu'il occupe jusqu'en septembre 1957. Il travaille alors, d'octobre 1957 à août 1948, au collège de Mahazengy. À la rentrée 1958, il est nommé Chef de la Circonscription scolaire de Fianarantsoa Sud. Les informations précises manquent alors. Il est encore présent dans l'enseignement à Madagascar en 1960-61, année scolaire où on le retrouve à nouveau à l'école Poincaré. Il a 37 ans.⁴⁸

⁴⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Nicola Jeanne.

⁴⁷ CAOM EE/II/5032 et 6428. Schiff Simone et François.

⁴⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Massicot Jean.

c] Claude Vivant (1949-1959)

Claude Rousseau, *zanatany*, est née à Farafangana en 1926. Elle est la fille d'Eugénie Rousseau, née en 1903 en Seine-et-Marne et présente dans l'enseignement à Madagascar au moins entre 1934 et 1951. Eugénie Rousseau est une institutrice auxiliaire titularisée en 1941⁴⁹. Claude Rousseau est titulaire d'un baccalauréat, certainement obtenu au lycée Jules Ferry. En 1949, elle débute dans l'enseignement par un poste d'institutrice à Madagascar, au lycée Galliéni. Elle semble ne travailler qu'à Tananarive, on la retrouve à l'école européenne Bernard Canut (rebaptisée ensuite école primaire) en 1953 et 1956. Elle se marie à Madagascar avec un fonctionnaire du service de météorologie. Son dossier administratif s'arrête en 1959, année où elle semble quitter le territoire malgache⁵⁰.

d] Jeanne Schmitt (1951-1959)

Jeanne Loye est née dans le territoire de Belfort en 1919. Après un passage à l'école normale de Vesoul, d'où elle sort titulaire du BS, elle entre dans l'enseignement comme institutrice en 1939. Jusqu'en 1950, elle va enseigner successivement dans le Territoire de Belfort, en Haute-Marne, dans le Doubs et dans l'Aube. En 1946, elle se marie avec un M. Schmitt, « employé de société privée ». En 1951 le couple travaille à Madagascar, Jeanne Schmitt a 32 ans et deux enfants. Titulaire, elle ne travaille qu'à Tananarive durant l'ensemble de son temps de présence, ce qui est certainement lié à la situation de son mari. En 1951, elle est institutrice à l'EE d'Analakely. En 1959, elle enseigne dans les classes enfantines du lycée Galliéni. Cette même année, le contrat de son mari s'achève et les Schmitt, ainsi que leurs quatre enfants, rentrent en métropole.⁵¹

e] Christine Willard (1952-1960)

Christine Nicol est née dans le Morbihan en 1927. Après avoir été élève à l'école normale de Quimper, elle entre dans l'enseignement comme institutrice à Brest, dans le Finistère, en 1947. Elle se marie en 1952 à un M. Willard, qu'elle « suit » la même année à Madagascar où il occupe le poste de secrétaire rédacteur au parquet de Tananarive. Christine Willard a alors 25 ans. Elle travaille dans un premier temps à l'EM de Tananarive, qui se transforme en collège administratif. On la retrouve en 1956 dans l'enseignement primaire européen de la capitale. Il n'y a pas au dossier de traces de présence à Madagascar ultérieure à 1960⁵².

⁴⁹ CAOM EE/II/5736. Rousseau Eugénie.

⁵⁰ CAOM EE/II/5767 et ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Vivant Claude.

⁵¹ CAOM EE/II/5742 et ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Schmitt Jeanne.

⁵² CAOM EE/II/5770 et ARM, Dossier du personnel européen 1950-1972. Willard Christine.

f] Albert Rochefort (1955-1959)

Albert Rochefort est né à Mayenne en 1917. Titulaire du BS, il entre dans l'enseignement en 1936. De 1938 à 1941, avec une interruption pour cause de mobilisation, il suit les cours de l'école normale supérieure d'enseignement technique (ENSET). Devenu professeur, il travaille dans le département de la Seine jusqu'en 1946, avec une interruption en 1944-45 : il est engagé volontaire. De 1946 à 1950, il enseigne en Martinique. Il revient ensuite en métropole, travaillant un an à Rouen, puis 4 ans à Argenteuil. En 1955, il entre dans le Service de l'enseignement de Madagascar et occupe le poste de directeur de l'école Flacourt. Il ne semble plus travailler dans l'île après la fin de son premier séjour, en 1959.⁵³

g] Germaine Bongat (1958-1962)

Germaine Combelles est née à Lyon en 1917. Elle commence une carrière d'institutrice dans les Ardennes de 1937 à 1939, puis continue dans le Loiret de 1939 à 1950, département où elle obtient son CAP en 1940. Avec son mari gendarme, elle travaille comme directrice d'école de filles à Ouagadougou en Haute-Volta de 1950 à 1957, où naissent deux enfants. Elle est recrutée à Madagascar pour une période de détachement d'un an en 1958, « suivant » son mari, alors capitaine de gendarmerie. En service dans la province de Tuléar, elle est directrice de l'EP du boulevard Campan dans cette même ville. Avec l'indépendance elle est alors sous statut d'assistante technique et passe, en 1961, un congé biennal de trois mois et demi à Toulon. Début 1962, elle est rapatriée sanitaire en France, et ne semble pas revenir à Madagascar par la suite.⁵⁴

Conclusion du chapitre 4

Le service de ce personnel enseignant dans le Service de l'enseignement est finalement fonction de multiples variables : sexe, statut, profession, durée de présence... mais aussi période d'entrée en fonction : le système de carrière n'est pas le même que l'on arrive dans l'enseignement à Madagascar avant 1918, durant l'entre-deux-guerres ou après 1940. Mais quelque soit le moment, même s'il existe de fortes fluctuations, notamment dans les après-guerres, on peut penser que les conditions d'exercice, au niveau des responsabilités, du salaire, des retraites, peuvent être meilleures qu'en métropole, du moins pour le personnel titulaire. Une étude plus précise reste à mener concernant les avancements de carrière que

⁵³ CAOM EE/II/5595/9 et ARM, Dossier du personnel européen 1950-1972. Rochefort Albert.

⁵⁴ ARM, Dossier du personnel européen 1950-1972. Bongat Germaine.

peut procurer la présence coloniale par rapport à un parcours strictement métropolitain. Les exemples individuels montrent qu'il existe de multiples façons de faire carrière dans l'île. Reste que la direction du Service de l'enseignement, la hiérarchie administrative directe, est le lieu de gestion central des enseignants et des enseignantes coloniaux en exercice à Madagascar. C'est les interactions entre hiérarchie et enseignants que nous allons maintenant aborder.

[5]

Entre hiérarchie et enseignants : imbrications et faces à faces

Pour le personnel enseignant en poste à Madagascar, la majeure partie de la carrière se joue dans les bureaux de la direction du Service, à Tananarive, puis également, après 1946, dans les directions provinciales. Étudier les relations individuelles ou collectives avec la hiérarchie, c'est se donner les moyens de mieux comprendre les ressorts du système, la façon dont se gèrent les carrières, mais aussi ce qui est générateur de conflit ou non pour ce personnel. Les sources sont nombreuses : les relations entre l'Administration et ses agents sont une des composantes essentielles des documents conservés dans les dossiers administratifs.

Dans un premier temps, l'accent est mis sur la direction du Service, pour mieux percevoir son fonctionnement, ses moyens d'action et ses enjeux de sélection et de notation du personnel. Dans un deuxième temps, est traitée l'interaction entre cette Administration et les enseignantes et enseignants pour déterminer les ressorts utilisés par ces derniers pour obtenir satisfaction ou résoudre des conflits les opposant à leur hiérarchie directe.

Dans une dernière partie, ce sont les regroupements ayant un impact sur la corporation, qu'ils soient associatifs ou syndicaux qui vont être étudiés, pour cerner les motivations à se rassembler dans la colonie, les actions collectives possibles, mais également l'impact que cela peut avoir sur les relations administratives et hiérarchiques.

5.1] À la direction du Service

La direction du Service de l'enseignement est sous la responsabilité du Chef de Service, étant lui-même directement sous celle du Gouverneur Général. Occuper ce poste de direction est en soi un enjeu intéressant à étudier. Second axe évident qui relève de la direction, la gestion du personnel, avec une notation annuelle primordiale dans un territoire où les rencontres physiques et les inspections de la direction du Service ne sont longtemps limitées qu'à une partie congrue et centrale de l'île.

5.1.1] Une structure administrative

a] Rôle et organisation

Le Service de l'enseignement, installé à Tananarive, dépend directement du Gouvernement Général de Madagascar. Il est l'interface de gestion du personnel, qu'il soit « européen » ou « indigène », validant les recrutements. Il est également en charge des programmes d'enseignement, de l'inspection de l'enseignement privé et de l'immobilier scolaire. Tout cela implique des échanges avec les autres services, parfois des demandes d'arbitrage auprès du Gouvernement Général puis du Haut Commissariat, mais aussi avec les administrateurs locaux. C'est le sommet de la hiérarchie directe des enseignants. La direction du Service, en particulier son Chef, répond de ses choix devant le Gouverneur Général. Il est également en lien avec le Ministère des Colonies puis de la FOM, notamment avec l'inspecteur conseil qui est chargé de l'instruction publique au Ministère¹ pour le suivi des nominations, règles, décrets ou lois concernant l'enseignement et son personnel. L'ensemble des décisions administratives prises est validé par arrêté au niveau de la colonie et publié au journal officiel de Madagascar et dans le bulletin de l'enseignement officiel : *L'école Franco-Malgache*, qui devient en 1952, *L'école publique de Madagascar*.

Si en 1896-1897 la direction du Service se résume à un directeur, il reçoit rapidement le renfort de personnel. En 1927, la direction comprend une dizaine de personnes, dont un inspecteur adjoint au directeur, un inspecteur en charge de l'organisation des écoles et du personnel indigènes du premier degré, épaulé par deux professeurs assistants, un rédacteur, un instituteur qui tient le rôle de secrétaire de Direction (organisation des examens, centralisation des demandes...), un comptable, un inspecteur chargé de l'enseignement privé, un responsable de l'enregistrement (archives et statistiques)².

Le niveau de hiérarchie s'ajuste aux modifications du découpage administratif territorial en une sorte de décentralisation. Dans les années trente des instituteurs sont nommés Chefs de Circonscription (Diégo-Suarez, Fianarantsoa, Tamatave, Tuléar, Tananarive nord et sud) et sont responsables de l'inspection des écoles indigènes, tâches qui revenaient auparavant aux directeurs d'ER. Après guerre, le service suit le découpage en provinces avec dans chacune un service de l'enseignement provincial, dirigé par un instituteur ou un inspecteur. La direction du Service à Tananarive supervise alors l'ensemble. Ce nouveau découpage correspond également au moment où le personnel enseignant français « citoyen métropolitain » se

¹ Le poste d'inspecteur conseil, central dans les relations administratives et auquel les enseignants ont régulièrement recours rendrait intéressante l'étude des archives en relevant. Malheureusement, si des fonds existent au CAOM, ils ne sont pas, du moins jusqu'à 2008, classés ou consultables.

² CAOM GGM 3/D/12, Rapport de la mission d'inspection des colonies « Pegourier » sur le Service de l'Enseignement, 1927.

massifié dans l'enseignement à Madagascar. À ce moment-là, chaque service provincial gère une population enseignante correspondant à celle présente sur la totalité de l'île trente ans auparavant. Ce facteur doit être pris en compte car il induit des modifications dans la relation quotidienne des enseignants à leur hiérarchie administrative.

La nomination à la direction de l'enseignement, l'obtention d'un poste, répondent à des règles précises.

b) Obtenir un poste

Les postes de responsabilité hiérarchique sont réglementés dès le début de la colonisation et il faut répondre à des critères universitaires précis pour y accéder. Le degré de base est le professorat. En 1907, le Chef de Service est nommé par décret sur proposition du Ministre des Colonies et présentation de candidats de la part du Gouverneur Général. Le candidat doit être professeur de l'enseignement secondaire ou supérieur dans les cadres de la métropole³. En 1914, un nouveau décret précise qu'il doit être agrégé ou docteur⁴. Il faut comprendre cette évolution par le développement de l'enseignement secondaire à Madagascar : le Chef de Service ne saurait être d'un niveau universitaire inférieur à certains de ses professeurs. La base est fixée pour longtemps.

Les inspecteurs arrivent en second dans la hiérarchie de l'enseignement. Selon le décret de 1907 :

« Les inspecteurs primaires doivent être pourvus soit du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles primaires, soit du certificat d'aptitude au professorat des écoles normales. Quand les besoins du service l'exigeront, un instituteur du cadre local pourra être chargé à titre provisoire des fonctions d'inspecteur primaire ; toutefois il ne pourra être titularisé dans ses fonctions que s'il obtient un des certificats précédemment mentionnés. »⁵

Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, il semble bien qu'il s'agisse d'une promotion de carrière interne à Madagascar : la majorité des quelques inspecteurs est nommée localement. Ils ne sont pas reconnus comme inspecteurs dans les cadres métropolitains s'ils n'obtiennent pas les diplômes en métropole. Jusqu'au milieu des années trente, la direction par intérim de l'enseignement est confiée à un inspecteur du service. Louis Devaux, inspecteur du cadre local, semble le remplaçant attitré de Charles Renel et occupe au moins 4 ans par intérim la direction du Service entre 1906 et 1927. Mais le corps professoral supporte difficilement d'être dirigé par des instituteurs, même montés en grade. Ainsi, ce n'est pas un inspecteur qui assure l'intérim après le départ de Martin Cheffaud de la colonie en 1937, mais Henri Armangau, professeur agrégé en poste au lycée Galliéni.

³ Arrêté portant réorganisation du personnel européen à Madagascar, 21 juin 1907, Augagneur.

⁴ Arrêté portant réorganisation du personnel européen à Madagascar, 11 juillet 1914, Piquié.

⁵ Arrêté portant réorganisation du personnel européen à Madagascar, 21 juin 1907, Augagneur.

Les postes de direction de circonscription sont plus nombreux et plus régulièrement renouvelés que les emplois d'inspecteur. Les instituteurs qui y sont nommés sont très rarement des débutants à Madagascar. Après la Seconde Guerre mondiale, les postes vacants, transformés en direction de province, sont occupés par des inspecteurs, au fur et à mesure des possibilités de recrutement en métropole.

En fait, sur la durée, on assiste à une professionnalisation accrue du personnel en poste. Jusqu'à la fin des années trente, les ressources locales comblent les manques de moyens et facilitent les promotions internes. Après la Seconde Guerre mondiale, les moyens financiers et en personnel qui augmentent pour l'enseignement et la décentralisation permettent à l'Administration de disposer du personnel adéquat, réglementairement prévu.

Les responsabilités et l'importance du poste de direction de l'enseignement font que les nominations nécessitent des soutiens soit du gouverneur en place, soit directement du Ministère. Émile-Félix Gauthier, en 1896, est membre de l'influent Comité de Madagascar et peut se targuer de connaître l'île⁶. Pierre Deschamps, dans un premier temps inspecteur, avant de prendre la direction de l'enseignement, a d'abord été recommandé par Pierre Foncin de l'AF puis par Ferdinand Buisson⁷, avant de s'être rapproché de Galliéni. Augagneur fait le vide en arrivant de Lyon et amène Charles Renel dans ses bagages. Lorsque Charles Renel décède, après 18 ans de direction du Service, l'intérim est une nouvelle fois assuré par Louis Devaux. C'est un poste important qu'obtient Martin Cheffaud, directement soutenu en 1926 par Pierre Laval⁸, alors Ministre de la Justice, qui contacte son collègue des Colonies ...

5.1.2] Noter les enseignants

La gestion du personnel enseignant consiste principalement pour l'Administration, en dehors de l'embauche, à déterminer les avancements de carrière, les mutations, les congés et, pour le personnel titulaire, le renouvellement des détachements dans l'île. La feuille de note annuelle est un outil partagé entre les enseignants et leur Administration qui permet, à travers les diverses catégories présentes, de mieux comprendre la façon dont se fait la gestion quotidienne du service.

⁶ Comité de Madagascar, *Bulletin du comité*, N°1, 1^{re} année, mars 1895.

⁷ André Thévenin, *La Mission laïque à travers son histoire, 1902-2002*, Paris, Mission laïque française, 2002, p. 24.

⁸ CAOM EE/II/3506/8. Martin Cheffaud.

a) La feuille de note

Chaque année, comme en métropole, une feuille de notation administrative doit rendre compte de la situation individuelle. Les enseignants en remplissent une moitié (état civil, diplômes, poste occupé, souhaits, carrière dans l'enseignement), la hiérarchie en remplit une seconde, particulièrement intéressante. À divers critères, allant de la moralité à l'instruction générale, la conduite, la santé, ... s'ajoutent un commentaire de la hiérarchie, une note et une proposition pour la carrière. Pour l'enseignement primaire, cette partie est remplie, en règle générale, jusque dans les années vingt, directement par le Chef de Service. Mais il peut parfois y avoir un commentaire d'un administrateur territorial (Chef de District...) ou d'un directeur d'ER, surtout pour le personnel isolé. Pour le personnel secondaire, c'est le principal du lycée Condorcet/Galliéni ou la directrice du lycée Jules Ferry qui note ses subalternes. La quatrième page permet à différentes personnes de donner leur avis et de valider les propositions : Chef de Service, Secrétaire Général et Gouverneur Général. À partir des années trente, la place des hiérarchies intermédiaires est plus importante. Quasi systématiquement, en dehors de Tananarive, le personnel est d'abord noté soit par le supérieur direct, le chef d'établissement d'une EE ou d'une ER, soit par le Chef de Circonscription puis par le directeur du Service provincial. Dans les années cinquante la validation finale se fait à la direction du Service : l'avis du Haut Commissaire n'est pas directement exprimé.

La notation est un moment important pour chaque enseignant : elle permet d'adresser une demande directe à l'Administration, mais surtout, d'elle dépend l'évolution de la carrière à Madagascar comme dans les cadres métropolitains. Pour le personnel détaché, un double des feuilles est transmis au Ministère pour être versé au dossier métropolitain.

Les commentaires qui accompagnent ces feuilles sont souvent formatés en un langage administratif mais peuvent aussi être révélateurs de la perception individuelle d'une enseignante ou d'un enseignant, soit par des félicitations, soit par des critiques. Un exemple parmi d'autres, celui de Marie-Rosalie Dubocq, montre que les critiques ne sont pas forcément figées dans le temps. Née Lechatellier en 1875 dans l'Orne, elle entre dans l'enseignement primaire métropolitain en 1896, après l'obtention de son BS. Mariée en 1899 à un instituteur, Ludovic Dubocq, tous deux sont nommés à Madagascar en 1901. Elle est alors titulaire du CAP. En 1902, elle travaille sous la direction de son mari à l'éphémère école normale de la côte est de Mahanoro⁹. En 1903, elle est notée ainsi :

« Notes du Chef de Service :

Madame Dubocq manque d'initiative et sert sans dévouement. Elle est intelligente, paraît instruite mais ne peut pas être considérée comme une bonne institutrice. À Tananarive, le 12 février 1903. Deschamps.

⁹ CAOM EE/II/2452/22. Dubocq Ludovic.

Notes du Secrétaire Général :

Cette institutrice n'a pas répondu à l'attente de l'administration locale. Elle a d'ailleurs été fréquemment malade. À Tananarive, le 13 février 1903 [illisible]

Notes du Gouverneur Général :

Rend peu de services. À Tananarive, le 14 février 1903 Galliéni. »¹⁰

Une telle notation pourrait amener une remise en cause de sa présence. Mais son mari est lui bien noté, et leur premier séjour administratif n'est pas fini. L'année suivante, l'Administration semble plus satisfaite :

« Note du Chef de service de l'Enseignement :

Intelligente et instruite, Madame Dubocq a, cette année, montré plus de zèle qu'auparavant. À Tananarive, le 26 août 1904. [illisible]

Note du Secrétaire Général :

Assez bonne institutrice ; en progrès au point de vue du zèle professionnel. À Tananarive, le 29 août 1904. [illisible].

Note du Gouverneur Général :

Opinion conforme. À Tamatave, le 23 sept. 1904. Galliéni. »¹¹

En comparaison, quelques années plus tard, en 1912, elle est notée de façon dithyrambique. Mais elle est déjà une « vieille coloniale », ayant plus de 10 ans de présence à Madagascar et les responsables ont changé :

« Conduite et Moralité : Parfaite. Manière de servir : Très satisfaisante. [...] Capacité : apte aux divers emplois des institutrices à Madagascar.[...]

Observations générales. Institutrice intelligente et instruite, active et très dévouée à ses fonctions ; donne toute satisfaction et a sa très grande part dans la situation florissante de l'École Ménagère de Fianarantsoa. Proposition : promotion à la 2^e classe pour compter du 1^{er} janv.1913. Tananarive le 12 Août 1912. Charles Renel.

Notes du Gouverneur Général.

J'ai constaté à mon récent passage à Fianarantsoa les résultats remarquables obtenus par Madame Dubocq. Les petites filles indigènes ont produit des travaux justement admirés. Elles le doivent à cette éducatrice parfaite qu'est Madame Dubocq. Note 19.

Proposition : ~~2^e classe du cadre métropolitain pour compter du 1^{er} janvier 1913.~~ J'avais fait cette proposition sur la foi des renseignements fournis par le Chef de Service de l'enseignement. Après contrôle, il ont été reconnus inexacts. Madame Dubocq a été déjà promue à la 2^e classe pour compter du 1^{er} janvier 1911. Tananarive le 27 août 1912. Albert Piquié. »¹²

Marie-Rosalie Dubocq continue de travailler à Madagascar jusqu'en 1921, année de son décès, à 46 ans, à Tananarive.

Le dernier commentaire de Piquié, soulève une erreur administrative de l'enseignement, et amène à étudier les conflits intra-hiérarchiques s'exprimant dans les feuilles de notes.

b) Conflits de hiérarchie

Au-delà d'erreurs administratives, il peut exister des différences de points de vue dans la hiérarchie, principalement entre le Chef de Service et le Gouverneur Général. Ces différences sont à la fois révélatrices des conflits internes à l'Administration, mais aussi de la proximité qui peut exister entre le Gouvernement général et des instituteurs, dans le cadre administratif,

¹⁰ CAOM EE/II/2452/22. Dubocq Marie-Rosalie. Feuille de note de 1902.

¹¹ CAOM EE/II/2452/22 .Dubocq Marie-Rosalie. Feuille de note de 1903.

¹² CAOM EE/II/2452/22. Dubocq Marie-Rosalie. Feuille de note de 1912.

aussi bien que dans la vie sociale. Elles peuvent aussi être l'expression d'un conflit dans la hiérarchie, qui s'exprime par une contradiction feutrée ou un conflit local porté à la connaissance du Ministère : si le gouverneur a pris connaissance des remarques du Chef de Service, l'inverse n'est *a priori* pas réciproque.

Cette cristallisation semble exister en 1919, entre Charles Renel et le Gouverneur Général par intérim, Casimir Guyon. Des oppositions sur au moins deux cas, Pauline Naudon et Berthe Dandouau, ont été relevées.

Pauline Naudon, alors directrice de l'EM d'Avaradrova fait l'objet de vues contradictoires :

« Conduite et moralité : Parfaite. Manière de servir : Satisfaisante. [...]

Observations Générales.

Institutrice intelligente et instruite très expérimentée, un peu entêtée dans ses opinions pédagogiques, et d'un zèle moyen. Proposition : néant. Tananarive le 12 Août 1919. Ch. Renel.

Notes du Gouverneur Général :

Madame Naudon ne me paraît pas être appréciée à toute sa valeur par son Chef de Service. Elle n'aurait pu, sans zèle, obtenir les très bons résultats constatés par M. le Gouverneur Général titulaire et par moi-même, en des visites inopinées de son école. Tananarive, le 1^{er} octobre 1919. Guyon. »¹³

Rien, du moins dans le dossier, n'explique cette différence de point de vue, si ce n'est pour Renel, « un caractère un peu difficile avec ses supérieurs et ses collègues » mis en avant en 1911¹⁴. Pauline Naudon, née à Saint-Étienne dans les Deux-Sèvres en 1867, est en poste à Madagascar depuis 1902 avec son mari, Louis Naudon né également dans les Deux-Sèvres, en 1868. Tous deux quittent définitivement la colonie en prenant leur retraite en 1921.

La même année 1919, Charles Renel note Berthe Dandouau, alors en poste à Nosy Be dans l'EE dirigée par son mari :

« Conduite et Moralité : très bonne. Manière de servir : satisfaisante. Rapports avec les supérieurs : Corrects actuellement. [...] Capacité : Apte à la direction d'une école. [...]

Observations Générales :

Très bonne institutrice, connaissant bien la langue et la mentalité des indigènes, mais d'esprit un peu aigri et moins zélée qu'autrefois dans son service. À composé jadis un opuscule pour l'enseignement ménager dans les écoles indigènes. Proposition : promotion à la 1^{ère} classe. Tananarive le 11.8.19. Ch. Renel.

Note du Gouverneur Général p.i. [ajouté à la main]

Institutrice très distinguée, qui ne paraît pas avoir toujours bénéficié de la part de ses chefs, de toute la bienveillance due à son mérite. Tananarive, 1^{er} octobre 1919. Guyon.

Proposition : pour la 1^{ère} classe. »¹⁵

Dans ces notes, si Charles Renel semble régler des comptes plus anciens, Casimir Guyon le contre, en justifiant de sa connaissance personnelle des institutrices concernées. C'est un aspect important des possibilités qu'offrent encore à ce moment-là le peu de hiérarchie et la micro-société coloniale. Peut-être que Pauline Naudon et Berthe Dandouau ont ressenti des injustices face à leur situation et en ont fait part à Casimir Guyon, qui était en mesure de prendre leur défense.

¹³ CAOM EE/II/1562/6/7. Naudon Pauline. Feuille de note de 1919.

¹⁴ CAOM EE/II/1562/6/7. Naudon Pauline. Feuille de note de 1911.

¹⁵ CAOM EE/II/1566/6 et 2434/5. Dandouau Berthe. Feuille de note de 1919.

On trouve dans ces commentaires de la direction, concernant ces enseignantes, des aspects intéressants pour approcher la façon dont est désigné le personnel travaillant dans l'enseignement indigène.

c] Être apte à enseigner dans l'enseignement indigène

Il est difficile de cerner l'ensemble des variables que l'Administration prend en compte pour désigner le personnel qui peut accéder à l'enseignement indigène. Dans les notes, quelques éléments laissent entrevoir que l'ancienneté, « l'adaptation », l'expérience à/de Madagascar sont des éléments importants.

Si l'on reprend les exemples de Pauline Naudon et de Berthe Dandouau, leur bonne connaissance de la langue et de la « mentalité » semble un point important pour enseigner dans ce cadre. Mais elles sont aussi présentes dans l'île depuis plus de dix ans. Il est commun de trouver dans les annotations des feuilles de notes « apte à l'enseignement indigène » ou « peut diriger une ER ».

Cette vision d'aptitudes spécifiques semble être partagée par les enseignants exerçant dans l'enseignement de type indigène, du moins par une partie d'entre eux, comme le montre cette note du directeur de l'ER d'Antsirabe en 1947, à propos de Clotilde Caille :

« En service depuis moins de deux mois à l'école régionale, Mme Caille ne peut être jugée sur les résultats obtenus. Elle me paraît posséder les aptitudes et les qualités nécessaires pour réussir dans l'enseignement des Malgaches. »¹⁶

Cette note doit certainement son existence au contexte extraordinaire de cette institutrice : elle est adjointe dans une ER comme premier poste à la colonie, conséquence des manques en personnel de la période de l'immédiate après guerre. Mais son âge, elle est née à Nice en 1917, et sa situation maritale, elle arrive mariée à la colonie, la font certainement préférer, peut être à défaut d'instituteur disponible, à une jeune institutrice célibataire.

La maîtrise de la langue malgache est un autre élément à prendre en compte, particulièrement au début de la période coloniale pour les postes éloignés des Hautes Terres dans lesquels les enseignants vont se retrouver dans des milieux peu francophones et vont être amenés à parcourir de vastes distances pour contrôler les établissements indigènes du premier degré. S'il existe une maîtrise usuelle, cet enjeu est assez important pour que l'administration de Galliéni crée un brevet de langue malgache qui sanctionne la capacité à comprendre, parler et écrire, et qui rapporte aux fonctionnaires qui en sont titulaires une prime annuelle. L'obtention de ce brevet est un enjeu pour une partie du fonctionnariat colonial, du moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, comme le montre une chanson tirée du *bulletin de l'AMRG* :

¹⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Caille Clotilde. Feuille de note de 1947.

« LE COURS DE MALGACHE
(air : Adala faona)

- I Je le crie bien fort, pour qu'on le sache / Je suis l'bon élève du cours de Gache,
Trois fois par semaine à Antan'narena / Avec mes cahiers, en douc', j'm'amène.
Je pénètre dans la petite salle, / Et sans faire de bruit je m'installe ;
J'ouvre mes livres et je me livre / Au charme du cours qui m'enivre.....
- II Notre professeur est un chic type / Et, sur le blanc dolman qui le nippe
L'on peut voir une belle croix de guerre / Car ce gars-là fut au front naguère ;
Il nous enseigne un tas d'joli's chose / Comment on dit l'pain, le bœuf, les roses ;
De suav's femmes prennent des tas de notes / Et rêvent de dev'nir polyglottes.
- III Lorsque vient l'moment du questionnaire / Vrai ! Chère Madame, c'est extraordinaire
Chacun des élèves en vain s'efforce / D'étaler aux yeux de tous sa force.
On bafouille des phras'négatives / On fait des phrases affirmatives,
Pour ces dernières un typ' dit « Ca y est » / Mais le prof' lui dit « Non, t'as nié »
- IV Je m'éreinte, je travail' comme un nègre, / Je fais des efforts qui n'sont pas maigres.
Je culott'ferme le vocabulaire / Et je potasse dur la grammaire
J'espère ainsi gagner la prime / D'neuf cent balles, ma foi, j'estime
Que c'te galette qui me viendra en aide / Mettra un peu de beurr' dans mes brèdes. »¹⁷

La maîtrise du malgache est-elle limitée aux instituteurs et institutrices travaillant dans l'enseignement indigène ? Si un Jean Paulhan, qui travaille sur les proverbes, maîtrise rapidement la langue au début du XX^{ème} siècle, il semble tout de même que le fait de rester cantonné à Tananarive et d'être dans le second degré européen ne pousse pas à maîtriser la langue, du moins si l'on en croit ce que nous disent des témoins de la période post 1945 :

« S.D. : Et avez-vous appris la langue malgache ?

Madame R. : Non, non je n'ai pas appris la langue malgache, nous avions des domestiques qui parlaient bien le français. Mon mari a suivi des cours de malgache.

Monsieur R. : Moi j'ai suivi des cours de malgache à l'école nationale de la France d'outre-mer (ENFOM), il y avait un professeur de malgache, et on commençait à se débrouiller pas mal. Et quand je suis arrivé là-bas, j'ai essayé de parler avec les domestiques. Mais ils me répondaient en français, systématiquement. Jamais ils ne m'ont répondu en malgache. Si bien que je n'ai pas continué dans la pratique de cette langue, comme ça ne servait à rien...

Madame R. : On connaissait le vocabulaire courant quand-même. Les enfants parlaient très bien le malgache, les enfants parlaient très bien.

Monsieur R. : Oui à cause

Madame R. : À cause de leur nénéne, de leur...

Monsieur R. : de leur nurse là, quand ils étaient tout petits, ils apprenaient pas mal de mots malgaches, mais ça passait assez vite. Mais les fonctionnaires européens qui arrivaient ne pouvaient pas parler malgache avec leurs domestiques, il y avait un refus systématique.

Madame R. : Oui, oui, ils parlaient tous bien français.

Monsieur R. : Ils répondaient en français, ils parlaient tous bien français d'ailleurs. Oui. »¹⁸

Jean Fremigacci confirme la même « non maîtrise » de la langue par ses parents, présents 23 ans à Madagascar¹⁹. Mais ces professeurs n'ont pas à enseigner dans l'enseignement indigène. On voit ici, par un aspect pratique, une différence importante dans le vécu de la situation coloniale qui peut exister entre enseignants ou enseignantes du premier et du second degré et à l'intérieur du premier degré entre types d'enseignement. L'approche statistique montre une maîtrise du malgache peu répandue, avec des taux compris entre 2 et 4,5% suivant le sexe, la

¹⁷ *Bulletin de l'AMRG* (4 Août 1914 –11 Novembre 1918) Madagascar et dépendances, N°10, février 1920, p. 11.

¹⁸ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

¹⁹ Entretien avec Jean Fremigacci, juin 2007.

profession et le statut, mais ce faible chiffre est lié au peu d'information sur cette variable saisie dans la base de données (elle n'existe que pour 13,7 % du corpus).

d] Une notation couperet ?

La notation, la mauvaise appréciation sur les qualités professionnelles attendues a-t-elle un impact direct sur la présence dans l'île, sachant que le sommet de la grille des sanctions est la révocation pour le personnel auxiliaire et « la remise à disposition du territoire d'origine » pour les titulaires ?

Comme le cas de Pauline Dubocq l'a montré, une mauvaise note ne signifie pas *ipso facto* un renvoi dans la métropole : il s'agit de faire « progresser » le personnel en poste. Ce phénomène semble valable sur l'ensemble de la période. Edmée Cerveaux, née en 1926 à la Réunion est institutrice au lycée Galliéni depuis son arrivée à Madagascar en 1953. En 1956, elle est renouvelée dans son détachement :

« APPRECIATION DETAILLEE sur la valeur pédagogique et la manière de servir de Mme Edmée CERVEAUX, institutrice.
Institutrice moyenne. Mme CERVEAUX donne le sentiment qu'elle ne met pas pleinement en œuvre ses connaissances techniques ainsi que les enseignements de l'expérience. Elle a obtenu des résultats très inégaux. Mais elle est animée de beaucoup de bonne volonté. Avis favorable au renouvellement du détachement de Mme Cerveaux. Tananarive, le 29 JUIL 1956. R. Carle. »²⁰

Chaque cas est pris individuellement, et certainement réfléchi en fonction du poste de responsabilité, du besoin en personnel mais aussi des soutiens possibles de la personne concernée. Ainsi, lorsque Charles Renel dépeint des auxiliaires qu'il juge incompétents à la fin des années 1900, il n'a aucun moyen financier de les remplacer.

Même un jugement pédagogique très défavorable, s'il a des implications sur la carrière, ne semble pas remettre en cause une présence à Madagascar :

« Egaré dans l'enseignement. Nous le subissons. À ne promouvoir qu'à l'ancienneté. Tananarive, le 28 novembre 1956. Le directeur de l'enseignement. E. CABRIERE. »²¹

Ce professeur est arrivé à Madagascar en 1948 et exerce jusqu'en 1960. Il est cette année-là remis à disposition de la métropole pour faute grave.

Il semble que les non renouvellements ou, plus directement, les (re)mises à disposition au Ministère, en dehors des fautes graves similaires à ce qui existe en métropole, sont plus à chercher du côté de ce qui gêne dans le cadre de la société coloniale, que dans la valeur jugée des enseignantes et des enseignants.

Un autre exemple, celui de Georges Bourrel, semble intéressant pour se rendre compte qu'il existe certainement des négociations internes à l'Administration durant les années cinquante.

²⁰ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Cerveaux Edmée.

²¹ Base de données N°1342 (ARM). Voir sur cet enseignant le chapitre 10.

Georges Bourrel est né en Ardèche en 1919. Pendant la Seconde Guerre mondiale, il rejoint les FFI, puis est considéré comme résistant du 2 mai 1943 au 23 août 1944. Il est décoré de la médaille des évadés, de la croix de guerre et de la médaille du combattant volontaire de la Résistance. Il est de 1943 à 1945 dépanneur régional des PTT. Il entre dans l'enseignement en 1949 et travaille dans les Hautes-Pyrénées avant d'être recruté en 1953 à Madagascar comme professeur technique contractuel au collège de Tzimbazaza où il donne des cours de mécanique automobile. Il est marié et a deux enfants²². En 1954, il demande sa titularisation dans les cadres de Madagascar. Le directeur du Service de l'enseignement émet un avis contrasté :

« CONFIDENTIEL. AVIS DU DIRECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT

Monsieur BOURREL est certainement un technicien de grande valeur. La qualité de ses services est indiscutable.

Mais l'action réelle qu'il peut exercer sur les contremaîtres de cadre local n'est pas exempte de maladresse psychologique et politique ; la question pourrait être un jour posée de l'opportunité de sa présence à Madagascar. Dans ces conditions, le Territoire peut difficilement envisager dès maintenant de le prendre en charge en qualité de titulaire.

Tananarive, le 24 juillet 1954. E. Cabrière. »²³

S'agit-il d'une attitude jugée trop « colonialiste » ou au contraire d'une remise en cause du système local ? Dans sa feuille de notation remplie 5 mois plus tard, Edmond Cabrière se fait plus précis :

« Notes du Directeur de l'Enseignement

Les qualités techniques de M. Bourrel et le profit que pourrait en tirer l'Enseignement Technique sont annulés par son action partisane et subversive, aussi bien à l'intérieur du Collège Technique qu'à l'extérieur. À ce titre, on ne peut pas le considérer comme un collaborateur précieux et lui attribuer une bonne note. NOTE : 10/20. À Tananarive, le 14 décembre 1954. E. Cabrière. »²⁴

George Bourrel n'est titularisé qu'à la fin de son contrat de trois ans. On peut se demander pourquoi la colonie conserve en son sein un élément jugé subversif. Plusieurs éléments peuvent permettre de le comprendre : son statut de résistant, qui rend difficile une remise en cause trop ouverte, mais aussi les possibles soutiens « malgaches » qu'il peut recevoir, ainsi que sa spécialité qui rend plus difficile un remplacement. En tout cas, la suite de sa carrière semble bien particulière : il est détaché deux ans à Paris du 10 novembre 1955 au 22 juin 1957 en tant que directeur de la Maison des Étudiants de Madagascar et revient dans l'île en 1957 détaché à la présidence du conseil et conseiller technique du Président du conseil de Gouvernement de la République malgache. En 1959, Philibert Tsiranana le note comme « fonctionnaire dévoué, travailleur, juste » et lui attribue 18/20.²⁵ Sa « subversion » du début des années cinquante n'est plus un désavantage au moment de la création de la République malgache.

²² ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Bourrel Georges.

²³ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Bourrel Georges. Avis du 24 juillet 1954.

²⁴ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Bourrel Georges. Feuille de notation pour 1954.

²⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Bourrel Georges. Feuille de notation pour 1959.

Enfin, si la décision d'affectation vient de la direction de l'enseignement, le personnel enseignant peut solliciter un poste précis dans les « vœux » de la première page de sa feuille de note.

e] Des souhaits

Les demandes individuelles en direction de l'Administration exprimées annuellement peuvent être catégorisées. Aucun travail sériel n'a été effectué.

Les souhaits les plus courants concernent directement l'évolution de la carrière, à savoir le passage dans une classe supérieure, que ce soit à la colonie ou en métropole, synonyme d'une augmentation de salaire. Les écrits de ce type sont très nombreux. Dans la même catégorie peuvent être rangées les sollicitations de distinctions académiques ou honorifiques, ainsi que les souhaits, pour les titulaires, d'une intégration permettant d'accéder à la CIR. Plus rarement s'expriment des sollicitations pour obtenir la validation d'un changement de statut professionnel en métropole, en conséquence du travail effectué à Madagascar, notamment pour les inspecteurs.

Une partie des souhaits concerne directement un poste dans l'enseignement à Madagascar : demande de responsabilités précises, comme la direction d'une ER, d'une mutation géographique, de conserver un poste ou de revenir dans l'île après un congé administratif.

Pour les auxiliaires qui disposent des diplômes requis, la feuille de notation annuelle est l'occasion quasi systématique d'exprimer le souhait de leur titularisation.

Enfin, il est souvent rappelé par le personnel enseignant les droits dont il est censé bénéficier et qui ne sont pas respectés, particulièrement concernant le logement après la Seconde Guerre mondiale.

Souvent, cet espace est laissé vide par les enseignants, qui n'expriment aucun souhait, du moins par cet intermédiaire. Difficile de savoir la façon dont sont perçus par l'Administration les vœux formulés. Ce qui est certain, c'est que, souvent, les mêmes apparaissent plusieurs années de suite, ce qui dénote un hiatus entre les attentes du personnel et les actes de l'Administration.

Au-delà des souhaits des enseignants ou des commentaires de l'Administration, se pose la question de leur aboutissement. Les pratiques pour y parvenir sont souvent individuelles.

5.2] Une Administration, des individus

Face à l'Administration, il y a plusieurs façons de régler un problème lié à la carrière. Dans la micro-société coloniale de Madagascar, la priorité semble donnée à l'action individuelle, qui relève d'une part du niveau de relation avec les supérieurs hiérarchiques, d'autre part des capacités de mobiliser des soutiens extérieurs, perçus ou pensés comme influents sur l'Administration en place.

5.2.1] Des relations personnelles

La faiblesse de la hiérarchie directe, le nombre restreint d'enseignants et la vie sociale dans la société coloniale favorisent, au moins jusqu'à la fin des années quarante, les démarches individuelles pour obtenir ce que l'on attend de l'Administration. Cela tranche nettement avec la pyramide hiérarchique et les tensions, les contrôles des inspections d'académie en métropole, sur la même période.

C'est ce que l'on peut trouver dans les mémoires de Sosthène Pénot. Peu après son entrée en fonction à Madagascar, Charles Renel débarque dans l'île. Pour Sosthène Pénot, c'est un Chef de Service « bienveillant, une décision n'est pas prise sans connaissance de cause »²⁶. Ce jugement peut être lié aux relations privées qu'ils entretiennent alors :

« M^{me} Renel est toute amabilité en même temps qu'une organisatrice de 1^{er} ordre. Elle sait mettre à l'aise tous ses invités, ne marquant aucune préférence. [...] »

C'est une ardente joueuse de tennis ainsi que son mari. Le tennis est la distraction aimée des Européens. Dans la cour de l'école, un tennis est installé. Dès que le soleil était caché par les hauts murs, chacun apportait sa raquette et son ardeur au jeu. Je reconnaissais que ce jeu est un service salutaire nécessaire pour nous autres, européens, qui avons tendance à grossir par le manque d'activité.

M^r Renel était un grand amateur photographe et ma collection de clichés stéréoscopiques s'est enrichie grâce à nos prêts mutuels. À cet effet, l'on avait installé un laboratoire dans le sous-sol de l'École Normale et chaque dimanche matin nous voyait installés dans ce cabinet noir.

À la Résidence, le G. G. Augagneur n'était pas ennemi des fêtes, des réunions. Les européens n'étaient pas encore très nombreux à cette époque et nous étions à l'aise dans les salons du rez-de-chaussée. »²⁷

Ainsi se tisse un réseau de relations personnelles, qui peuvent faciliter les démarches, mais aussi expliquer certaines nominations et évolutions de carrières :

« À Tananarive, dès les premiers jours de mon arrivée [en avril 1909, après son premier congé administratif en métropole], je fus reçu par le G^r. G^{al}. Augagneur qui m'informe que c'est lui qui m'a demandé pour diriger l'école régionale de Tananarive en remplacement de Gatault envoyé à Antsirabe, et qu'il ferait droit à ma demande pour obtenir le passage ultérieur de ma famille. »²⁸

Ce n'est certainement pas non plus par hasard que Charles Renel l'emploie comme secrétaire-rédacteur à la Direction, au retour de son troisième séjour en décembre 1913. On peut penser

²⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 193.

²⁷ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 193.

²⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 217.

que durant la direction de Renel, la situation, les demandes de Sosthène Pénot sont accueillies de façon bienveillante. Sosthène Pénot fait alors une demande de nomination comme commis d'inspection d'académie²⁹, appuyée par Charles Renel :

« Excellent maître, M. Pénot possède une très bonne instruction professionnelle ; c'est un fonctionnaire modeste, faisant preuve d'un excellent service. Il est très aimé des élèves indigènes à qui il s'intéresse et à la mentalité desquels ses leçons sont parfaitement adaptées. Il a composé pour nos écoles du 2^e degré un livre de lectures françaises qui rend beaucoup de services. Depuis le 1^{er} Décembre 1913, M. Pénot remplit à ma grande satisfaction les fonctions de secrétaire du Chef du Service. Personnellement, je serais très heureux que la faveur qu'il sollicite lui soit accordée et qu'il puisse continuer ses services à Madagascar en qualité de commis d'inspection académique chargé des fonctions de secrétaire à la Direction de l'Enseignement. Ch. Renel. »³⁰

Cette demande n'aboutit pas, certainement à cause du coût financier d'une telle mesure mais aussi parce que le Ministère tente de limiter les changements de profession trop flagrants. Dans ce cas, le pouvoir du Chef de Service ne suffit donc pas forcément.

Il faut aussi relativiser ce que fondent les « bonnes relations » à la colonie. Dans un courrier adressé au Secrétaire général de la MLF en 1918, Sosthène Pénot, ancien de l'EJF, se plaint de Charles Renel au sujet d'une promotion hors classe qui n'est pas venue comme escomptée :

« Je viens d'être terriblement dupe de mon Chef de Service M. Renel qui doit partir incessamment en France. Après m'avoir flatté, fait comprendre la nécessité pour le Service que j'aie réorganiser les écoles de Diégo, félicité pour mon travail et fait espérer de l'avancement, il m'a traîtreusement laissé à l'arrière-plan justifiant ainsi ce qu'on me disait de lui : « Loin des yeux, loin du cœur ». À mes réclamations, il n'a jamais répondu. Le Gouverneur Général M. Merlin, qui lui laisse entière liberté, m'a transmis une réponse dilatoire, que je reconnais comme l'œuvre de M. Renel. C'est pourquoi je vous serais reconnaissant de bien vouloir faire parvenir au bureau compétent du Ministère des Colonies, la lettre ci-jointe. »³¹

Charles Renel décède à Tananarive en 1925. En mars 1926, Sosthène Pénot rentre d'un congé en métropole. Durant son voyage, il apprend que le poste prévu est Farafangana. Arrivé à Tananarive, tout est remis en cause :

« J'apprends que Mantasoa est libre. Je fais des démarches à la Direction de l'Enseignement et au cabinet civil du G.G. pour obtenir ce poste. M^r. Devaux, directeur par intérim, me propose « Le Myre de Vilers », poste que j'accepte et qui m'est accordé. [...] En même temps, je fais une visite à Mr. Berthier, gouverneur général par intérim (je l'ai connu à Diégo comme chef de province). »³²

Mais le changement de direction change la donne. Les méthodes de Martin Cheffaut, nouveau Chef du Service, ne conviennent pas à Sosthène Pénot :

« Les résultats de l'enseignement donné seraient excellents si le nouveau directeur de l'enseignement (arrivé fin 1926) ne s'avisait pas de bouleverser continuellement les affectations des divers maîtres de l'École [LMV]. À mon point de vue, ces changements ne s'imposent pas toujours, ce qui occasionne des frictions qui ne s'atténuent point. Je crois que si je n'étais pas au sommet du classement hiérarchique des instituteurs, je pourrais avoir à souffrir de certaines antipathies, car je ne quémande rien pour moi, mais je suis obligé de soutenir mes collaborateurs, de maintenir mes propositions de promotions combattues par mon chef. Il m'est aussi arrivé de proposer des collègues pour une distinction honorifique, alors que mon Chef savait que j'en étais privé.

²⁹ Il n'est pas question de ce fait dans ses mémoires.

³⁰ Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/035.7. Pénot Sosthène. Lettre du 31 janvier 1914.

³¹ Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/035.7. Pénot Sosthène. Lettre du 6 juin 1918.

³² Mémoires de Sosthène Pénot, p. 303.

Fait curieux : deux de mes anciens instituteurs indigènes que j'ai préparés et fait admettre aux concours de professeur assistant ont obtenu bien avant moi les palmes académiques et sans services exceptionnels. Toutes ces divergences de caractère me seront préjudiciables plus tard. »³³

Et effectivement, en 1928, Sosthène Pénot, pour bénéficier de la CIR, fait avant de partir en congé administratif une demande d'intégration dans le cadre local, demande agréée par Louis Devaux, une nouvelle fois directeur du Service par intérim, « avec le second rang sur tous les collègues »³⁴. Bien placé et sûr de lui, Sosthène Pénot pense demander sa retraite à la fin de son congé et rester en métropole. Mais le conflit local semble avoir des conséquences sur sa possible retraite :

« J'apprends par mes collègues que le G. G. a pris un arrêté incorporant dans le cadre local, conformément aux dispositions du règlement de la caisse intercoloniale, tous les membres de l'enseignement qui en ont fait la demande. Une seule exception : je ne suis pas incorporé et cependant j'étais en tête de liste. Il n'est pas difficile de deviner d'où vient le coup. [...] Immédiatement, je demande une audience à Mr Olivier, gouverneur général en congé à Paris, lequel me connaît et m'a vu à l'œuvre. Sur ces entrefaites changement de gouverneur. Mr Cayla remplace M^r Olivier. Il se montre bienveillant, mais naturellement ne peut prendre de décision que sur les lieux. Je réfléchis longuement sur la conduite à tenir. Dois-je abandonner une pension avantageuse et rester en France ou retourner provisoirement à la colonie ? »³⁵

Il retourne à la colonie pour un dernier séjour pendant lequel il va obtenir gain de cause. Un dernier élément, au moment de son débarquement, est intéressant à souligner dans l'utilisation possible de relations personnelles sur place. Il permet de voir indirectement que le pouvoir de nomination est en quelque sorte partagé, qu'en parallèle de la direction du Service, l'Administration territoriale dispose de marges de manœuvres :

« Là [à Majunga], je reçois mon affectation pour Analalava. Je m'y attendais : il vaut mieux me voir éloigné. À Majunga, je fais ma visite aux autorités. J'y retrouve le Chef de région, un ami de Tananarive. Il veut me retenir à ce poste, car il désire un chef de circonscription qu'il connaît. Si j'accepte, ce sont les tournées d'inspections qui m'attendent. Or je suis âgé et la vie de brousse parfois inconfortable pourrait m'être funeste. Et puis, je ne peux lui avouer que mon intention n'est pas de faire un séjour complet. Malgré ses sollicitations et celles du chef de circonscription scolaire en service, je m'en tiens à mon affectation. Ai-je bien fait ? Je le pense. »³⁶

Andrée Duteil donne un autre éclairage sur le conflit entre Sosthène Pénot et le directeur de l'enseignement, assez révélateur des enjeux de l'enseignement et de la perception des populations colonisées. Pour elle, il s'agit avant tout d'un différend sur le type d'enseignement à mener dans l'île en direction des populations colonisées :

« Mon père a écrit ses mémoires pendant sa retraite. Mon père aurait dû être décoré. Il était à la colonie depuis 1905. Il connaissait les Malgaches par cœur, leur façon de vivre, leur façon de penser, parce qu'il les aimait, d'abord. Il s'entendait très bien avec l'administration française, parce qu'elle écoutait les gens qui vivaient à la colonie, qui connaissaient les Malgaches. Il est venu de France un jeune, plein d'idées françaises, sans savoir du tout ce que c'était que la colonie, et il a voulu faire comme en France. C'était le chef du service de l'enseignement. Je crois que c'était Cheffaud son nom. Parce que sinon, tout le monde était copain, avec le personnel administratif. Cette espèce de blanc-bec, parce que mon père le détestait, a voulu faire avec les Malgaches ce qu'on fait en France. Mon père s'est fâché, il lui a dit que c'était pas possible, parce que depuis le temps que je suis là, je

³³ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 306.

³⁴ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 308.

³⁵ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 310-311.

³⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 311.

sais ce qu'on peut faire avec les Malgaches. On peut pas leur imposer, ils le feront jamais, mais on peut leur faire faire beaucoup de choses. Et lui, non, il fallait que ce soit comme en France. Et comme mon père était beaucoup plus âgé, il l'a engueulé, il l'a envoyé valser. Mais comme c'était un "Monsieur" c'est lui qui s'est vengé. Mon père en revenant de France aurait dû être, pour son dernier séjour, vu son âge, sur les hauts plateaux, parce que la côte c'est très pénible. Et pour se venger, Cheffaud l'a envoyé dans un bled, au bord de la mer, dans un petit coin impossible, où il était le seul Français. C'est là que mon père a dit, puisque c'est comme ça, je me fais porter malade. Le médecin l'a déclaré malade. Les années ont passé, mais personne ne voulait y aller dans ce bled. Cheffaud voulait imposer un enseignement français pour les Malgaches, mais c'était impossible. Le petit Malgache, si ses parents ne parlaient pas français, il ne parlait pas français. Il voulait imposer la langue et surtout la façon de vivre. Et mon père ne voulait pas. Pourquoi vouloir leur apprendre des choses qui ne leur serviront à rien ? »³⁷

Peut-on généraliser un cas individuel concernant les liens avec l'Administration ? Il semble bien qu'il s'agisse du fonctionnement courant sur cette période. Un article publié dans le bulletin de l'amicale en 1934 va dans le même sens :

« L'Administration.

Nous avons dit combien le statut de l'instituteur colonial était incohérent, peu ferme et pour ainsi dire inexistant. C'était d'ailleurs un avantage au temps de la prospérité car cela permettait de faire « passer » tout le monde au grand choix. Nous en voyons aujourd'hui les inconvénients.

Il ne s'ensuit pas cependant que l'administration entretienne avec nous des rapports dénués d'aménité.

À Madagascar, l'instituteur est un fonctionnaire, dans le sens honorifique du mot. Sauf exception, il peut se présenter partout : chez l'Administrateur, chez le Directeur de l'Enseignement, chez les hauts fonctionnaires des autres administrations. On le recevra sans qu'il ait eu à demander audience. À la colonie, les distinctions sociales sont exagérées au point de vue des traitements et salaires, mais diminuées au point de vue des rapports sociaux.

Quant à l'Inspecteur primaire, généralement un ancien collègue, il n'y a nul inconvénient à entretenir avec lui des relations d'amitié personnelle. Le service n'en va pas plus mal. Il est même plus facile de régler une affaire en « blaguant » et en fumant une cigarette qu'en affectant une attitude glaciale. C'est difficilement qu'on pourrait trouver dans l'île, parmi tout le personnel de l'Enseignement, 5 ou 6 individus grincheux ou simplement distants.

En somme si, à la Colonie, on méprise quelque peu trop à soi tout cela se fait, se dit, si gentiment qu'on ne songe pas toujours à s'en plaindre.

Quoiqu'il en soit, l'instituteur à Madagascar, n'est ni un être méprisé, ni – moralement parlant – le dernier des fonctionnaires.

Si l'on pouvait faire abstraction du point de vue matériel, la situation serait incontestablement meilleure qu'en France.

Gabriel Richard, directeur de l'école Flacourt »³⁸

Gabriel Richard, comme Sosthène Pénot, sont des instituteurs avec des postes de responsabilité, intégrés dans la société coloniale. Tout le monde ne peut certainement pas s'y reconnaître, à commencer par la majeure partie des auxiliaires.

L'existence d'une multitude de conflits, ne se réglant pas uniquement à l'échelle de l'île, montre que les réseaux locaux ne suffisent pas forcément et qu'il existe une certaine solitude dans les démarches entreprises.

³⁷ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

³⁸ Gabriel Richard, « À nos camarades de France », *Bulletin de l'Amicale des institutrices et instituteurs de l'Enseignement Laïque de Madagascar et Dépendances*, N° 3, nouvelle série, juillet 1934, p. 5.

5.2.2] Faire fléchir l'Administration locale par l'extérieur

On trouve régulièrement dans la tentative de résolution des conflits avec l'Administration locale l'utilisation du même type de réseaux que pour obtenir un poste à la colonie. Ce phénomène se retrouve sur l'ensemble de la période et montre que des réseaux influents, à l'extérieur de la colonie, peuvent parfois se substituer à de bonnes relations avec la hiérarchie. Ainsi Maria Vignioboul, née à Brest en 1881, vivant à Madagascar depuis 1908 mais n'entrant dans l'enseignement qu'en 1914, est maîtresse des classes élémentaires, un statut particulier. Elle demande chaque année son assimilation comme répétitrice des lycées, ce qui lui est refusé. En 1921, la tension monte, elle se plaint de sa situation en faisant remonter ses revendications au Ministre par la voie hiérarchique, c'est-à-dire par transmissions successives à l'échelon supérieur. Hubert Garbit, alors Gouverneur Général, transmet son courrier en l'accompagnant d'une lettre d'explication :

« J'ai déjà fait connaître à Mme Vignioboul que le cadre des répétitrices de lycée n'existe pas dans la colonie, il ne saurait être question de prévoir une hiérarchie et une échelle de solde correspondant à celle de la loi de Finance du 30 avril 1921. Au surplus, le cadre local des maîtresses de classes élémentaires auquel appartient Mme Vignioboul a été supprimé par extinction et n'existe pas dans la Métropole. Enfin, Mme Vignioboul dont le poste normal est à Tananarive a été affectée à l'école européenne de Maroantsetra pour ne pas être séparée de son mari, inspecteur principal de la garde indigène et qui sera prochainement mis à la retraite. Elle occupe donc par faveur spéciale un poste que l'administration ne confie d'habitude qu'à des auxiliaires. En ce qui concerne sa nomination dans le cadre des institutrices, il n'est pas possible, étant donné les dispositions formelles de l'arrêté organique du 1^{er} Juillet 1918, de dispenser Mme Vignioboul du CAP. »³⁹

Sa démarche l'opposant à l'Administration locale se ressent dans ses notes administratives. En 1919, Charles Renel la note comme « maîtresse intelligente et instruite ayant l'expérience de l'enseignement ; obtient dans sa classe des résultats satisfaisants, a de la discipline et est appréciée des familles »⁴⁰. Et Charles Renel de la noter plus sèchement en 1923 :

« Maîtresse de culture générale et professionnelle moyenne, a acquis l'expérience de l'enseignement et obtenait d'assez bons résultats dans les classes primaires du lycée Jules Ferry ; depuis quelques années son caractère s'est aigri et elle fait preuve maintenant d'un zèle très médiocre. »⁴¹

L'incapacité de Maria Vignioboul à passer outre le blocage local ne lui permet pas d'obtenir satisfaction là où d'autres aurait certainement trouvé un arrangement par accointances et bonnes relations.

D'autres semblent disposer de réseaux suffisamment influents. En 1921-22, les Dandouau sont en congé administratif en métropole. Dans un échange de courrier entre Charles Renel et le Gouvernement général, il semble que pendant ce congé ce couple ait fait remonter son souhait de localisation de poste à Madagascar jusqu'au Ministre:

³⁹ CAOM EE/II/1539/9. Vignioboul Maria, lettre du 30 janvier 1922.

⁴⁰ CAOM EE/II/1539/9. Vignioboul Maria, feuille de note de 1919.

⁴¹ CAOM EE/II/1539/9. Vignioboul Maria, feuille de note de 1923.

« M. Le Ministre des Colonies [...] demande instamment que M. Dandouau soit nommé Directeur d'une école à Tananarive. Mais il n'y a en ce moment aucune vacance de ce genre et je n'en prévois point avant un certain nombre de mois. Pour donner satisfaction à M. Le Ministre, je vous propose de réserver à M. Dandouau le premier poste convenant à ses aptitudes professionnelles, qui sera vacant à Tananarive, et, en attendant, de lui donner la Direction de l'École régionale de Fianarantsoa qu'il est urgent de pourvoir. Mme Dandouau prendrait la direction de l'École ménagère dans la même ville. [...] Parmi les directions de Tananarive, une seule, à mon avis conviendrait à M. Dandouau, celle de l'école Supérieure Indigène, où M^{me} Dandouau pourrait être affectée comme adjointe. Deux autres directions pouvant être confiées à des instituteurs existent à Tananarive : celle de l'école Le Myre de Vilers et celle de l'École primaire européenne. Pour l'École Le Myre de Vilers, M. Dandouau me paraît très peu désigné pour diverses raisons, dont la principale est qu'il aurait sous ses ordres 5 instituteurs ou institutrices. Or il est en assez mauvais termes avec la plupart de ses collègues. L'école primaire européenne ne lui conviendrait guère non plus, car il importe d'utiliser la connaissance qu'a cet instituteur de la mentalité et de la langue des indigènes. L'École supérieure, où il n'aura sous ses ordres que sa femme, seule adjointe, et où il dirigera les études, au 2^e et au 3^e degré, de nombreux adolescents indigènes recrutés dans l'élite de la population Imérinienne, me paraît tout indiquée pour utiliser au mieux les aptitudes professionnelles de M. et Mme Dandouau.[...] Ch. Renel. »⁴²

Cette lettre est intéressante, en dehors des aptitudes spécifiques à enseigner, et du fait que les enseignants indigènes sont inexistant, Charles Renel semble indirectement justifier l'éloignement d'André Dandouau de la capitale par un passif tendu dans le milieu de l'enseignement. Le Gouverneur Général, Hubert Garbit, transmet ces informations au Ministère. Albert Sarraut intervient alors directement :

« 474. COLONIES à GOUVERNEMENT MADAGASCAR
Conformément mon 335, vous prie examiner possibilité affecter Tananarive DANDOUAU Directeur École Fianarantsoa à qui je porte intérêt. SARRAUT. »⁴³

Et le Gouverneur Général de répondre deux jours plus tard :

« COLONIES PARIS,
584 – Réponse 474 – DANDOUAU affecté TANANARIVE. GARBIT »⁴⁴

Cet exemple montre bien que des réseaux influents peuvent remplacer de bonnes relations locales. Mais aussi que le séjour en métropole est l'occasion d'arranger des problèmes de Madagascar. L'efficacité, même s'il est périlleux de chercher à la mesurer, peut être plus importante également lorsque la pression sur le responsable administratif, gouverneur ou Chef de Service, s'exerce lors de son congé en métropole. Ainsi, en 1936, Charles Chevaillier, en froid avec Martin Cheffaud, le Chef du Service, utilise l'appui extérieur pour se faire titulariser comme censeur au lycée Galliéni. Camille Picard, député des Vosges le soutient dans sa démarche de titularisation en juin 1936, et Léon Cayla, Gouverneur Général alors en métropole en prend note⁴⁵. Charles Chevaillier obtient satisfaction.

Plus la distance statutaire avec le pouvoir est grande, moins les moyens de contournement de l'Administration semblent exister. C'est particulièrement vrai pour une partie des auxiliaires qui cherchent à se faire titulariser mais n'y arrivent que difficilement. Le nombre de

⁴² CAOM EE/II/1566/6. Dandouau André. Lettre du 26 juillet 1922.

⁴³ CAOM EE/II/1566/6. Dandouau André. Dépêche télégraphique du 28 octobre 1922.

⁴⁴ CAOM EE/II/1566/6. Dandouau André. Dépêche télégraphique du 30 octobre 1922.

⁴⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chevaillier Charles, lettre du 25 juin 1936.

demandes est tel, qu'un soutien trop peu influent ne saurait suffire comme le montre par exemple, cette note interne au Ministère des Colonies faisant la synthèse d'un échange avec le Gouvernement de Madagascar concernant Thérèse Manquillet, qui réussit finalement à se faire titulariser en 1936 :

« Mme MANQUILLET a fait l'objet de la note 292 X du 21 janvier 1933 adressée au Bureau du Cabinet à la suite d'une intervention de M. BOUTET Député.
Je ne peux que confirmer à Monsieur COTTRET à la suite de cette nouvelle intervention, la lettre du Gouverneur Général de Madagascar dont copie était jointe à ma note précitée.
De cette lettre il résultait que la situation de Mme MANQUILLET est identique à celle de plusieurs institutrices qui, pour suivre leur mari, sont venues dans la Grande Ile sans y être préalablement affectées et n'ont pu être employées pour l'administration locale qu'en qualité d'auxiliaires, les effectifs du personnel régulièrement encadré étant au complet. Certaines candidatures de cette catégorie sont même demeurées en instance, faute de vacance.
Et M. CAYLA concluait « il ne m'est donc pas possible, pour le moment, de donner satisfaction à Mme MANQUILLET »⁴⁶.

À partir des années trente, le développement d'une représentation politique à Madagascar semble un moyen, accessible aux auxiliaires n'ayant pas de réseau ou de possibilité de soutien spécifique, de contourner le blocage administratif local.

En 1939, Carmen Macé, née Loupy en 1888, demande sa titularisation. Présente dans l'île depuis 1920, son mari est fonctionnaire et elle est recrutée comme institutrice en 1935. Elle fait appel à Georges Boussenot, ancien député de la Réunion et surtout, à ce moment, délégué de Madagascar au conseil supérieur des colonies, pour l'appuyer. Georges Mandel, alors Ministre des Colonies, répond favorablement à cette demande :

« objet : intervention en faveur de Mme Macé
Monsieur le délégué et cher ancien collègue,
Vous avez bien voulu appeler mon attention sur Mme Macé, ex-institutrice de la Réunion, actuellement institutrice auxiliaire à Madagascar, qui désirerait être titularisée dans le cadre local de cette dernière colonie.
J'ai l'honneur de vous faire connaître que le Gouverneur Général de Madagascar, à qui j'avais tout particulièrement signalé cette requête, vient de me rendre compte que Mme Macé, étant susceptible d'obtenir à l'âge de 60 ans une pension sur la Caisse Intercoloniale de retraite, sera inscrite sur la liste des institutrices auxiliaires qui remplissent les conditions pour être titularisées. Ce haut fonctionnaire ajoute que la nomination de l'intéressée interviendra dès que la situation des effectifs du personnel de l'Enseignement primaire le permet.
Je suis heureux d'avoir en cette circonstance secondé le bienveillant intérêt que vous témoignez à votre protégée.
Veuillez agréer, Monsieur le Délégué et cher ancien Collègue, l'assurance de ma haute considération.
Le Ministre des Colonies. G. Mandel »⁴⁷

Ces ressources locales sont d'autant plus d'actualité après la Seconde Guerre mondiale que Madagascar envoie des députés en métropole. Ainsi en 1950, Francine Goarin fait appel à Roger Duveau, député de Madagascar depuis 1946 et membre de la commission des territoires d'Outre-Mer :

«Monsieur le Haut-Commissaire,
J'ai l'honneur d'appeler votre attention sur le cas de Madame GOARIN, née Francine LE TOUEDIC, institutrice auxiliaire à l'école européenne de TULEAR.
Cette institutrice qui compte aujourd'hui près de vingt années d'expérience professionnelle, réunit tous les titres voulus pour obtenir sa titularisation, aux termes de l'arrêté du 30 novembre 1949.

⁴⁶ CAOM EE/II/3903/13 et ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Manquillet Thérèse.

⁴⁷ CAOM EE/II/5675. Macé Carmen. Lettre du 30 août 1939.

Effectivement Mme GOARIN a adressé en haut lieu plusieurs demandes, mais qui paraissent être restées sans suite.

Je me permets donc, Monsieur le Haut-Commissaire, d'insister auprès de vous pour que Mme GOARIN, dont les titres professionnels sont indiscutables, fasse l'objet dans les moindres délais d'une décision de titularisation. [...] ROGER DUVEAU, Député de Madagascar. »⁴⁸

Francine Goarin, née en 1912 dans les Côtes-du-Nord, est embauchée en 1935, avec Marcel Goarin, instituteur, l'année de leur mariage. Elle est alors employée comme auxiliaire et le reste pendant 15 ans. La démarche de 1950 est concluante, elle est aussitôt titularisée.

L'accélération de l'évolution de la société coloniale locale et le renforcement de la hiérarchie administrative après la Seconde Guerre, aussi bien que des durées de carrière plus courtes à Madagascar révèlent une distance plus forte entre individu et Administration, qui se traduit par des recours administratifs plus importants qu'auparavant, devant le conseil du contentieux administratif de Madagascar, voire devant le conseil d'État.

Ainsi, par exemple, en 1955, Irène Grimaud fait un recours contre le territoire de Madagascar devant le conseil de contentieux de l'île concernant le lieu de sa résidence habituelle. Née à Saint-Denis de la Réunion en 1905, institutrice auxiliaire à Madagascar en 1926, titularisée en 1946, elle se bat pour que son rattachement soit la métropole, ce qui implique le paiement de l'indemnité d'éloignement⁴⁹. Elle obtient satisfaction et travaille à Madagascar jusqu'en 1961.

Les démarches individuelles peuvent aussi être l'expression d'une faiblesse locale des organisations corporatives, du refus d'y recourir ou de l'inefficacité, réelle ou imaginée, d'un tel accompagnement. Mais il existe également des regroupements plus sélectifs du personnel enseignant qui entretiennent des relations parfois fusionnelles avec l'Administration.

5.3] Des regroupements

Le recours à certaines structures, surtout lorsqu'une partie de l'Administration en est proche ou actrice, peut aider dans la carrière coloniale. C'est vrai à certains moments pour les ferrystes ou les membres de la franc-maçonnerie. Il faut cependant se méfier des retours de bâton : des débats internes à ces organisations, liés aux enjeux de pouvoir à la colonie peuvent provoquer des effets inverses, des mises au ban ou des départs de Madagascar. Mais, la structure qui regroupe le plus de monde dans l'enseignement et qui reste la structure corporatiste par excellence est l'amicale, puis le syndicat. Leur étude plus en détail permet de

⁴⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Goarin Francine. Lettre du 6 mars 1950

⁴⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Grimaud Irène. Audience du 9 février 1955.

mieux comprendre leur force, leur potentiel d'action mais aussi leur relation à l'Administration.

5.3.1] Les ferrystes

Les ferrystes, c'est-à-dire les anciens élèves de l'EJF de la MLF sont un groupe privilégié dans l'embauche d'institutrices et d'instituteurs avant la Première Guerre mondiale, excepté durant les années Augagneur.

Le fait d'être ferryste semble un avantage dans la gestion des divers problèmes qui peuvent être rencontrés à Madagascar, ainsi que dans l'aide active aux démarches. La MLF se sent une responsabilité envers ses anciens élèves, du moins du temps où Edmond Besnard en est son Secrétaire général⁵⁰. Une lettre de Gaston Gatault, membre de la première promotion de l'EJF, instituteur à Madagascar depuis 1903, montre bien les relations entre MLF et ferrystes dans la gestion des difficultés de carrière rencontrées, mais aussi des ressources que la MLF peut apporter à ses « missionnaires laïques » à un moment de forte concurrence avec l'enseignement privé :

« Je n'ai toujours aucune nouvelle du Gouvernement Général au sujet de la nomination de ma femme. J'espère que l'on réserve la nomination pour le mois de janvier. Je vais vous demander encore une fois de vouloir bien nous prêter votre bienveillant appui auprès du Gouverneur Général pour lui rappeler qu'il nous a oubliés à Farafangana depuis un an. Votre lettre partant au prochain courrier arriverait à Tananarive dans les débuts du mois de janvier et ferait sans doute que ma femme aurait la première nomination Je n'aurais pas cru, partant l'an dernier de France, avec des promesses formelles de nomination prompte, être obligé d'attendre une année. J'ai autre chose à vous demander. Je fais des séances de projections à mes élèves mais je ne possède que des vues « graves » sur les animaux préhistoriques, sur la fabrication en papier – rien de gai –.

La Mission laïque ne pourrait-elle me venir en aide, pour égayer mes soirées. J'aurais quelques vues amusantes – vues à transformation – personnages dont le nez s'allonge – chronoscopes etc – que cela me rendrait grand service. Il y a à Paris des maisons qui vendent ces vues pour lanternes magiques d'occasion. Votre protection ne peut-elle faire que la Mission s'intéresse à nous ? Nous sommes ici bien abandonnés bien que « officiels » et protégés du Gouvernement. Les bons pères reçoivent à chaque courrier – des jeux, des vêtements – des images, des médailles, des livres pour leurs élèves. Nous sommes réduits à notre influence que nous donne notre prestance. »⁵¹.

Gaston Gatault, directeur de l'EE de Farafangana devient à la suite de cette lettre directeur de l'ER de Farafangana. Une lettre de la MLF en 1914 atteste de l'envoi d'un colis de jouets à destination de l'école. Sa femme apparaît dans l'enseignement à partir de 1914. Gaston Gatault, né dans le Loiret en 1879, membre de la loge du GODF de Tamatave en 1907 et membre de la première amicale, devient inspecteur primaire du cadre local en 1921 et travaille à Madagascar au moins jusqu'en 1926.

⁵⁰ Simon Duteil, *Les enseignants formés à l'École Jules Ferry de la Mission laïque française (1902-1914)*, DEA sous la direction de John Barzman, Université du Havre, juin 2003, pp. 102-115.

⁵¹ Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/020.26 Gatault Gaston. Lettre du 10 novembre 1911.

Il ne faut pas surévaluer la force de la MLF dans sa faculté à aider ses anciens et anciennes élèves qui dépend de ses relations avec le personnel en place à Madagascar et au Ministère des Colonies. Mais il est certain que cela donne une possibilité de recours supplémentaire aux ferrystes, s'ajoutant aux relations individuelles développées localement. Ce phénomène est visible dans une lettre de Nicolas Pèlerin. Né à Douai en 1880, ferryste en 1904-1905, il entre en service à Madagascar en 1905. Cette lettre de 1910 fait suite à une réponse de la MLF concernant sa volonté de partir de Madagascar pour l'Indochine, où il pense qu'il serait plus aisé pour sa femme de trouver un emploi dans l'enseignement :

« Je suis heureux de constater que ce n'est jamais en vain que l'on frappe à la porte de la Mission laïque. [...] Quant à ce qui concerne le début de la dernière classe, j'en serais bien un peu ennuyé, car j'espère qu'on me tiendra compte des 4 années assurées de séjour aux colonies, mais c'est un sacrifice que je consentirais volontiers si j'étais sûr d'obtenir la nomination de ma femme. J'avais d'autre part d'assez bonnes relations publiques près de M. Lebrun l'ancien Ministre et je ne sais s'il ne serait pas utile d'y recourir encore ; je vous prie de me donner votre avis à ce sujet. Je ne vous en ai pas encore parlé parce que je sais qu'un changement de Ministre amène en général un reniement de marche et que d'anciennes relations pourraient être plus nuisibles qu'utiles. J'ai connu à Madagascar un administrateur aujourd'hui Rédacteur Principal au Ministère des Colonies qui pourrait peut-être m'aider le cas échéant. »⁵²

Nicolas Pèlerin est réintégré en métropole en 1911, mais il ne semble pas réussir à obtenir un poste pour l'Indochine ou bien ses plans ont changé : en 1913 il est instituteur au Maroc, où il décède en 1918, à 38 ans⁵³.

Mais les ferrystes sont-ils aussi un groupe à Madagascar ? Existe-t-il des liens privilégiés et une possible entraide liée à leur formation et passé commun, qui implique aussi une vision spécifique de l'enseignement colonial et de la concurrence avec les missions religieuses ? Difficile de répondre à cette question. Il n'existe pas une structuration forte de la MLF à Madagascar. Officiellement, la MLF a un comité à Madagascar, seul deux anciens de la MLF, Gaston Gatault et André Dandouau en sont membres en 1908⁵⁴. Une lettre de Sosthène Pénot de 1911 semble indiquer la disparition d'un comité à Madagascar, mais aussi une reprise d'activité :

« M. Riou vous prépare deux ou trois petites choses aussi qu'il vous envoie séparément. Et dans l'avenir nous serons moins paresseux. Nous avons demandé audience au Gouverneur Général pour nous faire connaître, lui parler de nos envois, de nos projets de reconstitution d'un comité de la M.L. Nous espérons une bonne réception ; nous lui soumettrons vos desiderata et tout ce que nous jugeons utile pour la M.L. »⁵⁵

Le gouverneur est alors Albert Piquié, qui remplace un Victor Augagneur publiquement hostile à la MLF, contrairement à son successeur. Le passage par l'EJF semble créer une unité de point de vue, mais l'adaptation aux réalités locales, les conséquences du Gouvernement

⁵² Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/035.04. Pèlerin Nicolas.

⁵³ CAOM EE/II/1550/18, EE/II/2183/14 et EE/II/3649/9. Pèlerin Nicolas.

⁵⁴ Mission laïque française, *Historique, statuts, comités. Conférence de M. Aulard sur les écoles d'orient*, Paris, Mission Laïque Française, 1908, p. 38.

⁵⁵ Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/035.7. Pénot Sosthène. Lettre du 31 octobre 1911.

Augagneur, semblent avoir affaibli les ferrystes auprès de l'Administration par rapport à la période précédente. Si Sosthène Pénot semble dégager une activité forte en matière de propagande entre 1911 et 1914 – vente d'almanach, recherche d'adhésions – il semble être assez isolé dans sa démarche.

Le temps de Victor Augagneur, semble être le temps d'un développement important de la franc-maçonnerie à Madagascar, dont sont membres des instituteurs aussi bien que des responsables de l'Administration.

5.3.2] « Entre frères » : francs-maçons à Madagascar

Cette partie repose sur l'analyse de deux cartons d'archives du GODF concernant la loge « la France Australe » (FA) de Tananarive entre 1905 et 1914. Il existe au moins une autre loge du GODF à Tamatave « L'indépendance malgache », ainsi qu'une loge mixte de l'obédience du droit humain à Tananarive⁵⁶. Malgré le faible laps de temps que couvrent ces archives, certains phénomènes sont intéressants à relever, et permettent de mieux comprendre la façon dont, à ce moment, ce regroupement est une forme de passerelle entre individus et Administration à Madagascar.

Victor Augagneur, quitte la mairie de Lyon pour devenir le premier Gouverneur Général civil de Madagascar⁵⁷. Socialiste proche des radicaux, favorable au maintien du bloc des gauches, surnommé « l'Empereur » pour ses pratiques jugées autoritaires⁵⁸, il est membre du conseil de l'ordre du GODF au moment de sa venue dans l'île⁵⁹. La mise en place de l'administration de Victor Augagneur s'accompagne pour la FA d'un développement important et de rapports étroits avec l'Administration locale, comme l'indique son compte rendu des travaux de l'année 1906 :

« La R.L. France Australe, O. de Tananarive compte actuellement 58 membres actifs, en augmentation de 10 sur le Chiffre existant au 1^{er} Janvier 1906 [...]. Le nouveau Gouverneur Général et son entourage ne lui ménagèrent pas, en effet, dès le début, les témoignages de sympathie et les offres de protection et de conseil. De son côté, l'atelier, après avoir manifesté ouvertement sa joie, crut devoir marquer au nouveau Gouvernement sa confiance respectueuse [...]. Quelques vœux cependant émis par l'atelier, notamment concernant l'élection des chambres consultatives et la direction du service de l'enseignement furent soumis au Gouverneur et bien accueillis.[...] ».⁶⁰

En mai 1908, elle compte 68 membres⁶¹. Le poids du GODF semble important à Tananarive à ce moment. Il s'agit de fait d'une passerelle, faisant fi des hiérarchies administratives entre les

⁵⁶ Concernant cette dernière, les démarches pour accéder à de possibles archives n'ont pas abouti.

⁵⁷ Sur le départ de Galliéni et les enjeux de succession, voir Charles Richard, *Le gouvernement de Victor Augagneur à Madagascar (1905-1910)*, doctorat de 3^{ème} cycle, Paris, 1969.

⁵⁸ Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier Maïtron, notice Victor Augagneur.

⁵⁹ GODF Carton 1883, Discours au banquet de la FA, 21 septembre 1907.

⁶⁰ GODF Carton 1883, Compte rendu du 23 février 1907.

⁶¹ GODF Carton 1883, Compte rendu du 4 mai 1908.

individus qui en sont membres. Par ailleurs, le contexte de crise ouverte autour de la politique de laïcisation de l'île, qui a des retentissements en métropole et à l'international⁶², soude les rangs.

Avant 1910, au moins 9 instituteurs, un professeur, Alphonse Duc, ainsi que Louis Devaux, alors inspecteur en sont membres : c'est plus du quart de la population masculine du Service de l'enseignement sur l'île⁶³, soit la majorité des présents à Tananarive. La proportion réelle doit être encore un peu plus élevée, tous les membres du GODF n'étant pas identifiés. Charles Renel est déjà franc-maçon à Lyon, mais de l'obédience de la Grande Loge de France⁶⁴, en 1914 il semble être membre de la FA depuis plusieurs années⁶⁵. À noter la présence de quatre ferrystes dans ses rangs : Pierre Autret, Gaston Gatault, Jules Lenclud et Jean-Louis Riou. Autre élément intéressant, 3 des 6 instituteurs qui passeront d'instituteurs à inspecteurs dans le Service de l'enseignement à Madagascar avant 1939, Jules Méheust, Gaston Gatault, et Eugène Gérard, appartiennent à cette loge. L'implantation de la franc-maçonnerie dans le Service de l'enseignement semble donc très importante sur cette période, ce qui fait dire à Jean Paulhan en avril 1908, parlant des membres du Service de l'enseignement : « Avec moi, c'est le seul [François Cap] qui ne soit pas franc-maçon »⁶⁶.

Son influence est forte, spécialement au moment du Gouvernement Augagneur. Avant même la nomination de Charles Renel, les membres de la FA demandent en 1906 le non renouvellement de Pierre Deschamps, critiquant fortement son action dans le cadre de la MLF :

« Note confidentielle.

On appelle l'attention de Monsieur le Ministre du Commerce, Président de l'Association « La Mission Laïque Française » [Doumergue], sur les agissements de certains membres de cette Association, et notamment sur l'attitude de M. Deschamps [...]. Si le but de l'association est des plus louables, il n'en est pas de même des moyens employés. [...] Les missions religieuses sont encore toutes puissantes dans la Grande Ile ; en un mot, tout est encore à faire en ce qui concerne la diffusion de l'Enseignement laïque. La responsabilité de cet état de chose retombe tout entière sur le Général Galliéni et son fidèle serviteur, M. Deschamps. Ce dernier proposait d'accorder des subventions à l'enseignement confessionnel. [*La MLF est accusée d'être un office de placement facilitant la venue de personnes, et l'action de Deschamps ne servirait qu'à développer un apprentissage manuel inutile, alors que les missions forment les élèves de l'école normale et de l'école de médecine.*] Les républicains de Madagascar prêteront leur concours le plus dévoué à la Mission laïque française, dès que les éléments suspects qui participent à son action en seront éliminés. »⁶⁷

⁶² Sur les détails, les acteurs et la résolution de ce conflit voir Simon Duteil, « Laïcisation dans les colonies françaises, le cas de Madagascar (1904-1913) », in Patrick Weil (dir.), *Politique de la laïcité au XX^e siècle*, Paris, Presse Universitaire de France, 2007, pp. 265-284.

⁶³ Gouvernement général de Madagascar, *Annuaire de Madagascar 1912*, Tananarive, Imprimerie officielle, pp. 406-411.

⁶⁴ Laurence Ink, *Jean Paulhan, Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 308.

⁶⁵ GODF Carton 1884, Lettre du 5 mai 1914.

⁶⁶ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 145. Lettre du 10 avril 1908.

⁶⁷ GODF Carton 1883, lettre du 31 juillet 1906.

Le GDOF répond que « le possible est tenté au sujet de la « Mission laïque » », mais que Doumergue n'est pas franc-maçon⁶⁸. Un signataire de cette première lettre est Louis Devaux, alors secrétaire de la FA. Dans un rapport envoyé en parallèle sur « l'avenir de l'enseignement à Madagascar », il est demandé que tout soit fait pour empêcher le retour à la colonie de Pierre Deschamps, alors en congé administratif en métropole⁶⁹. Pierre Deschamps ne revient pas et se trouve remplacé par Charles Renel. Dans le même rapport, il est introduit l'idée de la création d'un collège secondaire, pour répondre à un monopole des jésuites obligeant les parents « européens » à placer leurs enfants dans un enseignement « qui les répugnent » où « à s'en séparer » pour les envoyer en métropole. Cet établissement serait également un outil de l'école laïque pour une « clientèle indigène », et il est explicitement écrit que cette démarche au GDOF est recommandée par « le F. Augagneur »⁷⁰.

Le collège d'enseignement secondaire, futur lycée Galliéni, voit le jour à Tananarive fin 1907. Mais sur la période Augagneur, la FA, c'est aussi un lien étroit avec la section de la ligue des droits de l'homme (LDH) de Tananarive, qui soutient activement la politique du Gouvernement à Madagascar et la création d'un journal, *Le Progrès*, publié dans l'île à partir de 1908⁷¹. C'est également un lien fusionnel avec le Comité d'Action Républicaine (CAR), présidé par Jaquet, vénérable de la FA⁷², devant lequel Louis Devaux tient une conférence sur l'enseignement laïque et confessionnel à Madagascar en octobre 1907⁷³.

Difficile de mesurer directement les possibles résolutions de problèmes intra-administratifs pour des enseignants membres de la FA. Leurs démarches sont d'autant plus facilitées qu'un certain nombre de « frères » occupent des postes de responsabilités, à Madagascar comme en métropole, et que cette proximité est utilisée à plusieurs reprises comme levier, à travers un discours souvent alarmiste qui tente de montrer « l'état de siège » dans lequel se trouvent les francs-maçons à Madagascar, ce qui justifierait entraide et facilités.

Mais l'étude des conflits peut être une explication en creux de ce qui peut se passer dans cette société coloniale. Albert Piquié remplace Victor Augagneur à la tête de la colonie. Proche de la MLF, non franc-maçon, il est jugé comme trop timoré sur la question laïque et critiqué par la FA auprès du GDOF en 1913 qui lui reproche « d'accepter de discuter avec les représentants des missions [...] certaines questions scolaires » initiant « une période, sinon de cléricisme officiel, au moins de faiblesse vis-à-vis des associations confessionnelles, dont la

⁶⁸ GDOF Carton 1883, lettre du 10 septembre 1906.

⁶⁹ GDOF Carton 1883, rapport du 21 juillet 1906.

⁷⁰ GDOF Carton 1883, rapport du 21 juillet 1906.

⁷¹ BDIC, fond LDH, F delta rés. 798/180

⁷² GDOF Carton 1883, compte rendu du 14 mai 1908.

⁷³ Conférence faite par M. Devaux inspecteur de l'enseignement le 6 octobre 1907 au Comité d'Action Républicaine, *Enseignement Laïque et Confessionnel à Madagascar*, Tananarive, Imprimerie de l'Echo de Madagascar, 19 p.

conséquence devrait être l'abandon des résultats si chèrement acquis par la fermeté républicaine du prédécesseur. »⁷⁴ Mais cette position ne fait pas l'unanimité au sein de la FA, comme le montre un précédent courrier de Jean-Louis Riou à la MLF du 1^{er} janvier 1911 :

« Monsieur le Secrétaire Général, j'ai le plaisir d'attirer votre attention sur le N° du Samedi 24 Décembre du Journal Officiel de Madagascar :

1° Vous y trouverez page 980, le compte rendu d'une fête des Écoles laïques – dont ci-joint un programme – que notre nouveau Gouverneur Général Monsieur Piquié a bien voulu présider. Il a ainsi coupé court à certains bruits d'après lesquels il devait témoigner à l'enseignement laïque moins de sollicitude que ses prédécesseurs.

2° À la page 965 vous trouverez un rapport suivi d'arrêtés portant des modifications à l'enseignement indigène et particulièrement à l'Enseignement professionnel.»⁷⁵

En fait il faut y voir un conflit qui anime la FA et une partie du Service de l'enseignement depuis fin 1912. Cette année-là, au moment des élections générales de la loge, une bataille s'engage en interne. Seule la version des responsables de la FA est disponible, mais elle est révélatrice de la transition entre une Administration locale aux liens étroits avec la FA et une Administration plus distante, qui essaye cependant d'en avoir l'appui.

En 1912, un groupe de cinq personnes, dont André Dandouau et Alphonse Duc, essaye d'obtenir le poste de vénérable de la FA pour leur « frère » Jean Vuillod, trésorier-payeur de la colonie et ancien sénateur du Jura, contre Louis Devaux. Cette candidature de Jean Vuillod est annoncée comme « approuvée et même préconisée par M. Piquié », un « profane ». S'ensuit un imbroglio psychodramatique de réunions, de tentatives de pressions et d'influences, de menaces de mutation loin de Tananarive envers les membres de la FA, la candidature de Louis Devaux étant « considérée comme un acte d'hostilité personnelle à l'égard du Gouverneur Général ». Le jour des élections, plusieurs membres fonctionnaires de la FA auraient été éloignés de la capitale, mais c'est tout de même Louis Devaux qui est élu vénérable de la loge. Or, un mois plus tard, en décembre 1912, le conseil d'administration de la colonie vote la création de trois circonscriptions scolaires, la circonscription de Tananarive étant confiée, en l'absence d'inspecteur, au directeur du Service. Pour la FA, il s'agit d'une mesure d'éloignement de Jules Méheust et de Louis Devaux, tous deux inspecteurs à ce moment-là, et devant, suite à cette réforme, prendre en charge les circonscriptions de Tamatave et de Majunga, ce qui provoquerait de fait une nouvelle élection. La loge demande alors au GODF de saisir le Ministre des Colonies pour bloquer le projet d'Albert Piquié⁷⁶. Pour la FA, l'explication de l'agissement d'Albert Piquié se trouve dans « ses compromissions avec les représentants des Missions religieuses » et, épaulée dans sa démarche par son Chef de la Sûreté, la loge décrit une situation alarmante :

⁷⁴ GODF Carton 1884, lettre du 5 mai 1913.

⁷⁵ Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/039.05. Riou Jean-Louis.

⁷⁶ GODF Carton 1884, lettre du 15 décembre 1912.

« Les Européens, colons ou fonctionnaires, sont l'objet d'un espionnage indigne organisé par M. Lallier CHEF de la Sûreté. Cet espionnage est exercé par des indigènes. Aussi peut-on se rendre compte de la considération que les indigènes ont pour l'europpéen. A ce point de vue la Colonie a reculé de plus de 20 ans. Les indigènes ont actuellement moins de considération pour l'europpéen qu'avant l'occupation française. M. Lallier, l'homme à tout faire de M. Piquié, ne craint pas de salir l'honneur de ceux qu'il veut combattre.[...] En résumé, M. Piquié combat la Maçonnerie à Madagascar ; il persécute les Francs-Maçons, favorise l'extension de l'influence des Missions religieuses au détriment de l'influence laïque. M. Piquié ne cesse de proclamer qu'il est le continuateur de l'œuvre de notre F. Augagneur. Il n'en est rien.[...] La terreur règne dans cette possession, à l'abri du drapeau français. Les hommes les plus indépendants, ceux qui tiennent par dessus tout à leurs droits de citoyen n'osent plus dire ouvertement ce qu'ils pensent, car le mouchard est partout, rapportant les propos et les dénaturant, ramassant les bouts de papier, même les plus malpropres. Ce régime policier et démoralisateur exerce des ravages incroyables et conduit la Colonie à sa perte.[...] Je vous supplie, TT, CC, FF, d'employer toute votre influence et de faire d'urgence des démarches très pressantes en vue de provoquer un refus très catégorique [de renouvellement de Piquié] de la part du ministre. En agissant ainsi, vous rendrez un service inappréciable à notre œuvre civilisatrice à Madagascar, je vous en donne l'assurance la plus formelle. »⁷⁷

Les propos développés ici sont intéressants, nous montrant à la fois une justification de l'action de la FM dans la colonie par le biais de la mission civilisatrice et une description du contrôle policier dans la colonie. Difficile de savoir la réalité concrète de ces surveillances. Mais ce qui est certain, c'est que le contrôle existe déjà du temps d'Augagneur, sauf qu'il ne s'exerce pas sur les mêmes personnes. Jean Paulhan le note :

« [À propos d'un bal costumé à la résidence] Et tous ces gens-là qui vivent des Malgaches. Quelle bourgeoisie pourrie, tout de même. Les syndicats ne sont pas bien sympathiques, mais c'est tout de même mieux que ces gens-là. Ca ne fait rien. Il ne faut pas insister parce qu'on ouvrira peut-être la lettre.[...] »⁷⁸

« Nous avons appris à ce propos quelque chose de désagréable. C'est que M. Daux était devenu le mouchard officiel du collège. C'était lui qui nous surveillait et renseignait Devaux, au jour le jour. Il n'était pas le seul mais il était le principal. Et il y a eu des histoires bien plus étranges que je vous raconterai un autre jour. »⁷⁹

Ainsi mieux vaut-il être du côté de l'Administration en place. Ce conflit entre Piquié et la FA a d'autres conséquences en interne qui permettent de comprendre pourquoi en 1920 Charles Renel parle d'une situation de mauvais termes entre André Dandouau et « la plupart de ses collègues » et pourquoi les Dandouau passent par le Ministère pour contourner un blocage du Service les tenant à distance de Tananarive.

En 1913, André Dandouau est suspendu trois mois de la FA à la suite d'une plainte d'Alphonse Duc. Ce dernier accusant le premier de l'avoir qualifié de traître, propos qu'assume André Dandouau qui s'épanche longuement sur sa vision de l'affaire et ce qui fournit un témoignage intéressant de la perception des relations de pouvoir entre Administration et individus à ce moment :

« J'ai accusé le fr. Duc d'avoir trahi le groupe Vuillod dont il se réclamait au profit du groupe Devaux, et je maintiens mon accusation. [...] C'est un des multiples épisodes engagés sur tous les terrains, depuis plus de 10 ans, entre le fr. Devaux et moi. [...] J'ai pendant longtemps supporté avec philosophie les brimades que le fr. Devaux se plaisait à infliger à moi et aux miens, car il a pris, au

⁷⁷ GODF Carton 1884, lettre du F. Rouhier au conseil de l'ordre

⁷⁸ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 295. Lettre du 31 mars 1909.

⁷⁹ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 341. Lettre du 16 juin 1909.

Service de l'Enseignement, par suite de la faiblesse du chef de Service, une influence très grande : déplacements successifs : trois en six mois, écart systématiques de Tananarive où j'avais pourtant quelques droits d'être nommé, retard dans l'avancement [...]

Ma nomination au poste que j'occupe actuellement [directeur de l'école professionnelle de Tananarive] fut fort dure à obtenir. Le bureau du personnel eut à vaincre de la part du fr. Devaux une résistance très vive, et il fallut que le Gouverneur Général, mis au courant du dessous de cette résistance, imposât sa volonté. Je fus nommé, les persécutions continuèrent.[...]

Vinrent les élections de l'At. Ses membres se partagèrent en deux groupes : le groupe Vuillod, et le groupe Devaux. L'un avait à sa tête un vétéran de la maç., ancien sénateur, trésorier-payeur général de la colonie. Il comprenait nombre de vieux maç. des L.L. de France partisans de la paix et de l'entente, ne voulant pas que l'At. persistât dans la voie d'opposition systématique au gouverneur général où il s'était déjà engagé, estimant que, surtout aux Colonies, où les questions de politique se réduisent toujours à des questions de personnes, il fallait s'en tenir à l'esprit et à la lettre de nos Règlements Généraux et ne nous occuper que de questions d'ordre économique et social.

L'autre composé de maç. ayant à peu près tous reçu la lum. à Tananarive, ne voulait en rien changer l'orientation de la L. et désirait perpétuer le conflit regrettable que, par leur zèle maladroit, certains fr. avaient créé entre le Gouvernement Général et l'At. [...] j'appris du prof. Bonn, commissaire central à Tananarive, que des agents de police indigènes de service à l'État-Major, tout près du domicile du fr. Devaux avaient vu le fr. Duc se rendre chez ce dernier la veille au soir, à onze heures et en sortir à minuit. Dès lors tout s'expliquait. Le groupe Devaux tout disposé à l'entente la veille était intransigeant le lendemain parce que le fr. Duc l'avait renseigné sur notre propre situation. »⁸⁰

Ces exemples montrent les crispations internes à la FA qui ont des répercussions sur des enseignants qui en sont membres. Les archives disponibles ne permettent pas de traiter les périodes ultérieures pour voir la façon dont évoluent les relations entre franc-maçonnerie et Administration à Madagascar. Mais les révocations de la période vichyste attestent de l'existence de la franc-maçonnerie dans les années trente. Les crispations suivent la période du Gouvernement de Victor Augagneur, moment faste pour la loge. Ce n'est certainement pas par hasard qu'après ce départ, au moment où se multiplient les tensions entre FA et Administration et où, par conséquent, ce regroupement semble moins utile dans la résolution de problèmes individuels, que se crée et se développe le premier regroupement corporatiste : la première amicale de l'enseignement primaire voit le jour en 1911.

5.3.3] Amicalisme et syndicalisme dans l'enseignement

Il existe à Madagascar des structures corporatistes calquées sur le modèle métropolitain. Pour autant, ces structures semblent développer des particularismes tant de forme, avec un retour à l'amicalisme après un passage par le syndicat, que de fond, liés à la situation coloniale. Il s'agit en s'intéressant successivement à la constitution et aux évolutions, puis à l'animation et à l'adhésion reçue dans le milieu enseignant et enfin aux actions et revendications déployées, de voir la place de ces regroupements, interfaces par excellence entre l'individu et l'Administration, souvent révélateurs en creux des évolutions des rapports hiérarchiques dans la société coloniale

⁸⁰ GODF Carton 1884, lettre de mai 1913.

a) Constitution et évolutions

La première Amicale de l'Enseignement Primaire et Laïque de Madagascar et dépendances (AEPLM) est créée en 1911⁸¹. On peut se demander pourquoi le corps enseignant met tant de temps à s'organiser, le Service de l'Enseignement de Madagascar étant créé en 1896, alors qu'en métropole les amicales sont largement développées dès le début du XX^{ème} siècle, avec, en métropole en 1905, soixante-quinze pour cent des enseignants du primaire amicalistes⁸². Un faisceau d'explications peut permettre de comprendre ce laps de temps. D'une part, dans les toutes premières années de la colonisation le personnel peu nombreux est très hétérogène et présent sur de courtes périodes, ce qui ne facilite pas une organisation professionnelle corporatiste. En 1911, les bases de l'enseignement à Madagascar sont posées, le personnel recruté en métropole est plus homogène au niveau des diplômes et de l'âge, il est numériquement plus important qu'au tournant du siècle. Ensuite, le poids de la FM dans l'enseignement entre 1905 et 1910 ne fait pas forcément ressentir le besoin d'une structure corporatiste. Fin 1910, le départ d'Augagneur est certain, et les beaux jours de la FA à Tananarive sont en train de s'assombrir. Les rapports de forces changent à la colonie. Une autre organisation, peut-être mieux perçue du pouvoir local se fait ressentir. Enfin, pour créer une telle structure, il faut un « animateur » convaincu, un « moteur », qui va motiver ses collègues et impulser un travail spécifique. En 1908, le catalyseur arrive. Il s'appelle Paul Sausseau. Né en 1873 dans les Deux-Sèvres, sorti de l'école normale de Parnay en 1892, il est l'un des fondateurs, en 1904, de « L'Émancipation de Maine-et-Loire », l'un des six premiers syndicats d'instituteurs créés en France. À ce titre, il participe au premier congrès de la Fédération des syndicats d'instituteurs, à Paris, en 1905⁸³. Sa notice du *Maïtron* indique qu'il part pour Madagascar pour « problèmes personnels ». En fait il est divorcé et laisse en métropole une fille née en 1898⁸⁴. Son passé syndicaliste n'est pas précisé dans la note de la préfecture qui fait suite à sa demande de travail à Madagascar, et qui montre indirectement l'idée que se fait la préfecture d'un bon candidat pour la colonie, ce qui peut aussi être le moyen de l'éloigner de métropole :

« M. Sausseau qui demande à aller aux colonies pour des raisons personnelles peut rendre de très bons services dans l'enseignement aux Colonies. Il est intelligent, soigneux et ingénieux – bien doué pour le travail manuel – est capable d'initiative et d'activités variées. »⁸⁵

Débarqué à Madagascar en 1908 il est le premier président et le moteur de l'AEPLM. Très bien noté par l'ensemble de ses supérieurs à Madagascar, son premier poste est à Ambositra et

⁸¹ Voir en annexe l'appel à création de l'amicale et ses statuts.

⁸² Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, le Seuil, 1992, p. 311.

⁸³ Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier, *Maitron*, notice Paul Sausseau.

⁸⁴ CAOM EE/II/2191/5. Sausseau Paul.

⁸⁵ CAOM EE/II/2191/5. Sausseau Paul. Bulletin de demande de renseignement, 13 avril 1908.

l'administrateur de la province précise dans son premier bulletin de notes que « sa tenue est parfaite »⁸⁶. Louis Devaux écrit également en 1910 qu'il s'agit d'un « excellent professeur [...] ayant une attitude et une tenue générale irréprochables »⁸⁷. Cette insistance sur sa « tenue » semble souligner une possible réserve en amont de la part de l'Administration, ce genre de phrase ne se retrouvant pas à la même époque dans les commentaires portés sur les instituteurs, ce qui nous montre qu'il existe un circuit d'information parallèle ou du moins que toutes les informations ne sont pas versées au dossier administratif. Paul Sausseau décède à Tananarive en 1912, juste après son retour du congrès métropolitain des amicales de l'enseignement primaire de Nantes de 1911 où il a activement participé au développement d'un volet colonial.

On peut supposer que le choix d'une amicale plutôt que d'un syndicat repose sur le contexte particulier de la colonie. En effet, les syndicats d'enseignants sont interdits en France à cette période, ce qui n'empêche pas un nombre important d'enseignants d'en créer, mais il reste beaucoup plus difficile d'en développer au sein d'une micro-société coloniale étroitement surveillée, où un syndicat ne fait certainement pas consensus dans le corps enseignant. Ce n'est cependant pas une idée totalement minoritaire, puisque dès 1907, la FA, après plusieurs mois de discussion lors de tenues solennelles, s'est prononcé pour :

« La France Australe souhaite que les pouvoirs publics accordent aux fonctionnaires quels qu'ils soient le Droit syndical tel qu'il résulte de la loi du 21 mars 1884, sous réserve des pénalités relatives aux coalitions de fonctionnaires qui doivent être conservées. »⁸⁸

L'amicale survit à Paul Sausseau, et édite régulièrement son bulletin durant la Première Guerre mondiale, gardant le lien avec les collègues mobilisés en métropole, publiant leurs lettres, envoyant des colis⁸⁹.

L'AEPLM participe à un regroupement plus large : l'amicale des fonctionnaires de Madagascar (AFM), dont elle obtient plusieurs fois la présidence. L'AEPLM et l'AFM sont fermées aux colonisés, qui créent leurs propres associations, fortement surveillées et contrôlées par l'Administration. Après chaque réunion de quelque association jugée sensible, un rapport détaillé est immédiatement adressé au bureau politique, au Commissaire central et à la Sûreté générale de Madagascar⁹⁰.

La distance n'empêche pas Madagascar d'être rattrapé par les débats de la métropole, à savoir pour le sujet qui nous intéresse, la transformation des amicales en syndicats. L'amicale de

⁸⁶ CAOM EE/II/2191/5. Sausseau Paul. Bulletin de note, 24 septembre 1908.

⁸⁷ CAOM EE/II/2191/5. Sausseau Paul. Bulletin de note, 5 août 1910.

⁸⁸ GODF Carton 1883, lettre du 25 décembre 1907.

⁸⁹ *Bulletin de l'AEPLM*, juillet - août 1916.

⁹⁰ CAOM GGM 6(7)D 67.

Madagascar se fait le relais des différents points de vue. Dans son bulletin de mai-juin 1919, l'AEPLM publie un article sur le droit syndical assez explicite par rapport au débat en cours :

« La transformation des Amicales en Syndicats nous apparaît comme une nécessité professionnelle, puisque la loi, en nous y conviant, nous reconnaît du même coup le droit à la défense de nos intérêts moraux et matériels. D'autre part, nous ne pouvons envisager un seul instant l'idée d'une grève du corps enseignant primaire, puisque traitement et avancement sont réglés par des lois et des décrets qui ne peuvent être modifiés que dans la même forme. Enfin, dans l'état actuel des choses, en face du programme minimum de la CGT et des tendances politiques qu'y s'y manifestent, nous ne pouvons songer à adhérer maintenant à cette organisation. Telles sont les trois conclusions fermes et raisonnées que nous proposons aux délégués de l'Union à son Conseil d'Administration avant de les soumettre à une Assemblée Générale de la société [des amicales]. »⁹¹

Après la division de la CGT au congrès de Lille en 1921 et la création de la CGTU par les tendances communistes et anarchistes, la fédération majoritaire des amicales se transforme en Syndicat National des Institutrices et Instituteurs publics de France et des colonies (SNI) et rejoint la CGT de Léon Jouhaux⁹². En septembre 1921 est publié le premier numéro du bulletin du SNI, section coloniale de Madagascar, successeur de l'AEPLM. Ce syndicat n'est toujours pas ouvert aux colonisés. L'AFM se transforme en 1924 pour faire face à la diversité des structures et prend le nom de Fédération des Associations de Fonctionnaires de Madagascar et Dépendances (FAFM) qui édite un bulletin éponyme. En 1923, il existe également une amicale des professeurs du lycée Condorcet⁹³. Si en 1924 la FAFM édite un annuaire du personnel européen⁹⁴ calqué sur les précédents annuaires du Gouvernement général, il n'y a aucune trace dans quelque source que ce soit d'une activité syndicale ou amicaliste dans le corps enseignant à Madagascar à ce moment. Mais un conflit dans l'enseignement à Tamatave en 1925, révèle l'existence d'une amicale de l'enseignement primaire, et non d'un syndicat.⁹⁵ Il semble ainsi que la section du SNI n'ait qu'une existence éphémère.

En 1934, un bulletin annonce la création de l'Amicale de l'Enseignement laïque de Madagascar et Dépendances (AELM). L'éditorial indique :

« Un Essai
Chers Camarades,
Voici un revenant que nous vous présentons.
S'endormit-il bercé par la facilité trompeuse des années prospères, ou bien succomba-t-il à la tâche devant des obstacles trop durs et parce qu'il les voulut gravir d'un coup ? À vrai dire, nous l'ignorons au juste. »⁹⁶

Cette amicale est censée regrouper tout le personnel « européen » de l'enseignement. En 1934 et 1935, l'AELM participe aux réunions de la Fédération des Fonctionnaires Européens

⁹¹ *Bulletin de l'AEPLM*, N°65 mai-juin 1919.

⁹² Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 392.

⁹³ ARM G405.

⁹⁴ FAFM, *Annuaire du personnel européen en service dans la Colonie*, Tananarive, Imprimerie de l'Imerina, 1924.

⁹⁵ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p. 21.

⁹⁶ *Bulletin de l'AELM*, N°1, janvier 1934.

(FFE), remplaçante de la FAFM. Aucun représentant de l'enseignement ne semble présent en 1938⁹⁷.

En 1942, une fois le Gouvernement vichyste destitué, la CGT sort de l'ombre et apparaît une Section fédérale interprofessionnelle des Fonctionnaires de Madagascar (SFIM) « groupant 30 syndicats dont plusieurs mixtes (Européens et Autochtones) affiliée à la CGT »⁹⁸.

La CFTC se constitue après guerre dans l'île et lance en mai 1946 *La fonction publique de Madagascar*, « organe mensuel du syndicat chrétien des fonctionnaires européens de Madagascar ». Rien n'indique l'existence de ce syndicat dans l'enseignement.

Il faut attendre 1947 pour voir reparaître un bulletin du SNI à Madagascar, qui semble avoir une activité au moins depuis 1946, et on peut supposer, depuis la création de la SFIM :

« À tous...

À tous, ce bulletin espère apporter la certitude que notre syndicat n'est pas mort. Nos revendications ne reçoivent pas toujours la solution que nous aurions souhaitée. Nous sommes peu et nous sommes loin. Notre voix a beaucoup de peine à se faire entendre. En France on ignore bien souvent notre vraie situation et le mythe colonial subsiste toujours qui fait de chacun de nous un privilégié n'ayant pas le droit de se plaindre. Nous nous heurtons à une législation qui rend souvent inapplicables ici bien des textes valables à la Métropole. Enfin notre dispersion fait que l'action syndicale ne peut être menée que par quelques-uns.

Ce bulletin vous montrera que notre lutte n'est pas toujours victorieuse, mais qu'elle est quand même méritante.

Le Bureau Syndical. »⁹⁹

C'est le seul bulletin que publie le SNI durant les années quarante. Cette même année 1947, en novembre, Georges Édouard Lejamble, alors surveillant d'internat participe à la fondation du Syndicat des Auxiliaires des Services Publics de Tananarive, ouvert à tous et à toutes, c'est-à-dire également aux « Malgaches », dont il devient le secrétaire¹⁰⁰. En 1947 se constitue également le Cartel des Syndicats de Fonctionnaires et agents des Services Civils de Madagascar (CSFM) qui publie *La voix syndicale* et qui semble proche dans l'esprit de la CGT-FO. En parallèle se crée le Syndicat Fédéral Malgache, réservé aux « autochtones ». En 1954 le CSFM tient son premier congrès, présidé par un instituteur, André Heitz, secrétaire général, qui dresse dans son rapport moral un historique de l'organisation des fonctionnaires à la colonie. Il expose sa vision de la rupture avec la SFIM :

« En 1944, l'Unité syndicale est une réalité, une Force franco-malgache. En 1945, le CGT a près de 11 000 adhérents dans l'île et le secteur fonctionnaire est parfaitement organisé.

Les revendications sont solutionnées favorablement – la Haute Administration locale et les Départements intéressés ayant conscience de la puissance des organisations locales. Hélas, ce syndicalisme jeune, vigoureux, tyrannique et victorieux inquiète.

De regrettables compromissions dans les tristes événements de 1946-47 permettent une nouvelle fois à la réaction de prendre le dessus.

Tout ce qui se réclame du Syndicalisme est étiqueté « Communisme ».

⁹⁷ CAOM GGM 6(7)D66.

⁹⁸ CSFM, Cahier N°1, congrès annuel 1954, p. 4.

⁹⁹ *Bulletin du SNI section Madagascar*, Janvier-Février-Mars-Avril-Mai 1947.

¹⁰⁰ CAOM GGM 6(15) D12. Merci à Jean Fremigacci pour m'avoir indiqué l'existence de ce document.

Résultat – fin 1947- la Section Fédérale intersyndicale, pressée de toute part, ayant dans son sein des éléments de discorde, même des provocateurs, éclate puis disparaît. »¹⁰¹

Le SNI relance un bulletin en 1955¹⁰², toujours existant en 1956, et semble avoir alors une activité régulière.

S'il n'existe aucun bulletin de la Fédération générale de l'enseignement ou de la Fédération de l'enseignement national (FEN) en tant que telle à Madagascar avant 1960, Charles Chevaillier est présenté comme secrétaire de « la Fédération de l'Enseignement » à Madagascar en 1948¹⁰³, ce qui tend à montrer à ce moment précis, l'existence de liens spécifiques entre les syndicats de l'enseignement, mais qui sont faibles : en 1955 le bureau du SNI invite un représentant local du SNES pour former une « Fédération de l'Éducation Nationale »¹⁰⁴.

b) Animations et adhésions

L'étude de l'animation et de l'adhésion aux différentes structures corporatives de l'enseignement permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'action corporatiste. Fin décembre 1910, neuf institutrices et onze instituteurs sont à l'origine de « l'Appel aux collègues » visant à former l'AEPLM. La quasi totalité est en poste à Tananarive, les arrivées à Madagascar sont comprises entre 1898 et 1910, avec tout de même 10 individus présents depuis moins de trois ans, et il y a trois instituteurs passé par l'EJF : Sosthène Pénot, Jean-Louis Riou et Pierre Autret, ces deux derniers étant également membres de la FA, tout comme Eugène Gérard, arrivé à Madagascar dans l'année, est membre du GODF.

La commission administrative, qui est le bureau de l'AEPLM, renouvelée annuellement, est constituée d'enseignants en fonction à Tananarive et ceci pour des raisons évidentes de proximité avec l'Administration coloniale. C'est une spécificité favorisant les rotations de mandat par le déplacement de personnel lié aux congés administratifs et aux mutations dans l'île.

L'étude des personnes en responsabilité peut permettre de voir s'il existe des spécificités dans la direction de l'AEPLM. En 1911 a lieu l'élection de la première commission administrative. Le vote se fait sur 36 inscrits, il y a 30 votants dont un nul. Le poste de président est décroché « légitimement » par Paul Sausseau avec 18 voix, contre 8 à Jean Louis Riou, présent depuis 1904 à Madagascar et 3 voix à Charles Lambertson, présent depuis 1905. Le poste de vice-président est attribué par 15 voix à Angèle Gérard, présente depuis 1910, femme de

¹⁰¹ CSFM, Cahier N°1, congrès annuel 1954, p. 4.

¹⁰² *Bulletin du SNI section Madagascar*, trimestriel, 1^{ère} année, N°1, avril-août 1955.

¹⁰³ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chevaillier Charles.

¹⁰⁴ *Bulletin du SNI section de Madagascar*, N°1, avril-août 1955, p. 9.

l'instituteur Eugène Gérard, contre Marie Robert-Altemer, présente depuis 1898 qui obtient 5 voix et Sosthène Pénot, qui obtient 4 voix. Les 6 autres membres de la commission qui doivent se répartir les postes restants, élus sur une liste de 19 candidats sont dans l'ordre Jules Jenoudet (26 voix), Charles Lambertson (20 voix), Jean-Louis Riou (19 voix), Albert Toussaint (19 voix), Louis Daux (16 voix) et Lucien Issoire (16 voix). Ces votes prennent en compte les précédents pour la présidence et la vice-présidence, ainsi Paul Sausseau recueille 3 voix. L'étude de la répartition des voix révèle quelques phénomènes intéressants. Les 8 institutrices candidates font entre 1 et 10 voix, aucune n'est élue. Pierre Autret, Sosthène Pénot et Eugène Gérard obtiennent respectivement 6, 4 et 3 voix. Jean-Louis Riou est donc le seul ancien de l'EJF et membre de la FA à accéder à la commission administrative, qui élit ensuite les responsables de postes à pourvoir. Jean-Louis Riou se présente pour être secrétaire de l'AEPLM mais est battu au second tour par Charles Lambertson par 7 voix contre 1. Le poste de trésorier ne semble pas l'intéresser, il n'est pas candidat, mais il est finalement élu archiviste et membre de la commission du bulletin qui regroupe 4 personnes¹⁰⁵.

Cette étude du premier scrutin de l'amicale permet de noter, dans un premier temps, le faible poids de la FM dans cette structure, même si le mari d'Angèle Gérard est membre de la FA. Il permet aussi de voir que la commission est une affaire masculine : les hommes sont 7 sur 8, et le poste occupé par une institutrice semble surtout symbolique. S'il y a presque autant de femmes que d'hommes dans l'AEPLM, celles-ci votent en majorité pour des candidats. Il faut y voir un classique phénomène de retrait féminin devant l'intériorisation de l'idée de supériorité de compétence des hommes, dans une société où l'action féminine est vue avec méfiance. Fin 1911, l'amicale regroupe 21 institutrices et 26 instituteurs, pour 30 institutrices et 32 instituteurs recensés par l'annuaire de l'administration en 1912¹⁰⁶, mais qui ne prend pas en compte les auxiliaires.

En 1912, Paul Sausseau, qui est en métropole au moment de l'élection, ne se représente pas à la commission administrative. Est alors élu président Eugène Gérard. Anne Croissant est élue vice-présidente. À noter que la commission administrative compte deux autres femmes, mais sans responsabilités, alors que Jean-Louis Riou est élu secrétaire de l'AEPLM, Gustave Genevois en est le trésorier. Émile Gangnant, ancien membre de l'amicale de la Réunion¹⁰⁷ en est l'archiviste. Deux membres de la FA, au moment même où les rapports se tendent entre le GODF et Albert Piquié, y occupent des postes clefs. Il est difficile de savoir s'il s'agit d'un

¹⁰⁵ *Bulletin de l'AEPLM*, mars 1911.

¹⁰⁶ Gouvernement général de Madagascar, *Annuaire de Madagascar 1912*, Tananarive, Imprimerie officielle, pp. 406-411.

¹⁰⁷ *Bulletin de l'AEPLM*, avril 1911, p. 174.

choix coordonné dans la FA de « prendre l'amicale ». De fait, en 1911, Jean-Louis Riou ne semble pas être dans une situation d'hostilité avec le Gouvernement général.

Un fait attire l'attention : en 1912 Sosthène Pénot démissionne de l'amicale et envoie une lettre publiée dans le bulletin, avec une réponse de la commission administrative de l'amicale :

« Lettre de M. Pénot Tananarive, le 27 janvier 1912
Monsieur le Président de l'Amicale,
Personnellement, j'ai pu me rendre compte que dans les discussions professionnelles de l'Amicale, les qualités de bonne confraternité n'étaient pas toujours respectées.
Vous n'ignorez pas que dès le début, je me suis retiré de l'action – parce que j'ai constaté des procédés exempts de courtoisie et de délicatesse à notre égard.
Je ne sais si le temps ou le silence nous feront oublier ces « petits moyens » qui nous ont profondément affectés – mais depuis quelque temps déjà, mes illusions d'amicaliste ont disparu ; je n'ai plus foi en la solidarité corporative.
C'est pourquoi je me retire de l'Association et ne désire qu'une chose : être oublié.
Ma décision actuelle n'est point spontanée – j'ai réfléchi et pensé que ma disparition ne pourrait causer aucun préjudice à l'Amicale.
Je demande simplement qu'elle veuille bien respecter mon désir.
Croyez, mon cher collègue, à mes bons sentiments.

S. PENOT.

La Commission administrative prend acte de la démission de M. Pénot. Respectueuse des décisions de chacun elle ne peut que se conformer aux termes mêmes de *l'Appel aux collègues*, (Voir Bulletin N°1, p. 2) qu'il a signé lui-même, où il est dit :

« Nous nous sommes groupés librement, faisant abstraction de nos sentiments personnels et n'obéissant à aucune pression ».

Quant à la courtoisie présidant aux réunions de l'Amicale la Commission administrative prie simplement les collègues de vouloir bien se reporter aux comptes rendus des réunions des : 16 octobre, 23 octobre, 27 novembre 1910, 5 janvier et 5 février 1911 les seules auxquelles M. Pénot a assisté.

Le secrétaire est chargé de notifier au siège de la fédération la démission de M. Pénot, étant donné que dans toute colonie où existe une Amicale régulièrement constituée et affiliée à la Fédération, cette dernière ne peut intervenir qu'en faveur des membres de *l'Amicale*. »¹⁰⁸

Il s'agit de la seule rupture avec l'amicale relevée dans le bulletin. À aucun moment, dans ses mémoires, Sosthène Pénot ne fait allusion à l'existence même de l'AEPLM, alors qu'il a participé à sa création. Peut-être s'agit-il d'une déception quant à sa candidature infructueuse à la commission administrative. Peut-être est-ce un révélateur des tensions locales. Il s'investit alors plus fortement pour la MLF à Madagascar, et pour lui il y a concurrence avec l'amicale, dirigée alors par un ferryste, ce qui peut sembler révélateur dans son cas d'une problématique coloniale surdéterminante face à la logique corporatiste :

« Mr Riou étant très occupé comme secrétaire de son Amicale, j'ai tout expédié moi-même [des circulaires relatives au congrès de la MLF] pendant les vacances de Pâques [...] »¹⁰⁹

« La vente [de l'almanach de la MLF] en a été plus difficile que je ne pensais. À cela tiennent plusieurs causes :

1° certaines personnes ont refusé d'acheter l'almanach, soit parce que le G^rG^l est membre du Conseil d'administration de la M.L.F., soit parce que les sociétés étant très nombreuses ici, on fait toujours appel aux mêmes bourses, et à la fin, ces personnes refusent, par principe.

2° l'Amicale des instituteurs de Madagascar, ne pouvant vivre que par ses membres honoraires, recherche tous les Européens, et ceux-ci confondent Amicale et Mission Laïque. De ce fait que je suis instituteur, beaucoup me disaient : « encore ! je viens de donner 10^f pour votre amicale, vraiment,

¹⁰⁸ *Bulletin de l'AEPLM*, N° 14, mars 1912, pp. 64-65.

¹⁰⁹ Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/035.7. Pénot Sosthène. Lettre reçue le 26 mai 1912.

c'est trop ». Déjà l'Amicale nous a grandement empêchés, de ce fait, d'avoir un plus grand nombre de participants à la M.L. Il y a donc lutte pour ainsi dire entre l'Amicale et la M.L. et précisément, les instituteurs de Madagascar adhérents à la M.L. sont rares. »¹¹⁰

« Il serait bon pour la M.L. de ne pas perdre nos adhérents actuels de Tananarive. Or l'année prochaine, Riou et Genet y seront présents toute l'année et une petite recommandation pour stimuler leur zèle serait, je crois, nécessaire en décembre prochain. »¹¹¹

Cette démission intervient quelques mois avant de partir en congé administratif après lequel il sera nommé comme secrétaire à la direction de l'enseignement. Or justement, quelques mois avant la démission de Sosthène Pénot, un conflit oppose des membres de l'amicale à Charles Renel. Le bulletin de l'AEPLM n'en fait pas écho, par contre en 1912 un bulletin individuel de note administrative concernant Eugène Gérard y fait référence et est révélateur des différences de vue entre Charles Renel et Albert Piquié :

« Rapports avec les supérieurs : ont été tendus pendant un certain temps.[...]

En 1911 [entre septembre et décembre], blâme avec inscription au dossier pour manifestation collective contre les actes du Chef de Service. [...]

Observations Générales

Agent intelligent, de culture générale et professionnelle développée, zélé et consciencieux dans son service, s'est mis vite au courant des méthodes de l'enseignement indigène. il est regrettable que cet agent, d'un caractère faible, soit animé d'un mauvais esprit. Proposition : promotion à la 3^e classe pour compter du 1^{er} janv. 1913. Tananarive le 9 Août 1913 [en fait 1912] Ch. Renel .

Notes du Gouverneur Général

Bon instituteur, zélé et consciencieux qui s'est associé à une manifestation discourtoise contre son chef, mais à qui on ne peut rien reprocher dans son service. Comptera 5 ans d'ancienneté et ne mérite pas d'être retardé d'avantage. Note 16. Tananarive, le 27 août 1912. Albert Piquié. »¹¹²

Implicitement, Albert Piquié semble défendre cet instituteur. Or Eugène Gérard est membre du GODF, tout comme Charles Renel, mais la FA est alors divisée face à Albert Piquié, par ailleurs membre de la MLF, tout comme Sosthène Pénot. Les termes employés par Sosthène Pénot dans sa lettre de démission pourraient très bien correspondre à cet événement. Sa démission serait donc une forme de soutien indirect à son Chef de Service. Cette « affaire » permet de voir que l'appartenance à un groupe ne surdétermine pas forcément l'ensemble des relations sociales et des comportements à la colonie. D'autant que, si Sosthène Pénot critique l'amicale comme facteur de concurrence avec la MLF, le bulletin de l'AEPLM se fait, à partir de 1912, année où elle est dirigée par un ferryste, de plus en plus l'écho des initiatives de la MLF, à commencer par son congrès tenu à Lyon cette même année. La MLF avait d'ailleurs annoncé la création de l'amicale et apporté ses « félicitations » et « vœux » dans son bulletin de juin 1911¹¹³.

En 1913 Jean-Louis Riou redevient archiviste de l'AEPLM, le secrétaire de l'amicale est alors Joseph Genet, instituteur passé par l'EJF en 1910-1911. Une fois de plus la seule institutrice

¹¹⁰ Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/035.7. Pénot Sosthène. Lettre reçue le 5 juin 1912.

¹¹¹ Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/035.7. Pénot Sosthène. Lettre du premier septembre 1912.

¹¹² CAOM EE/II/2480/17. Gérard Eugène. Feuille de note d'août 1912.

¹¹³ MLF, *Revue de l'enseignement colonial et de l'enseignement français à l'étranger*, huitième année, N° 6, juin 1911, p. 180.

membre de la commission est à la vice-présidence. À la fin 1913, l'amicale compte 33 institutrices et 33 instituteurs comme membres actifs, dont seulement une auxiliaire, qui sera titularisée l'année suivante, ainsi que 107 membres d'honneurs et 49 annonceurs qui passent des publicités dans le bulletin¹¹⁴.

L'impact de la Première Guerre mondiale sur le personnel semble transformer l'amicale : il n'est guère question dans le bulletin que de la mobilisation dans le cadre de la guerre. La commission administrative pour 1918 ne compte que 5 membres, aucune responsabilité ne semble attribuée à Angèle Gérard, seule femme présente. En 1919, la commission retrouve 8 membres, avec 3 institutrices membres dont une à la vice-présidence. En 1920, Jean-Louis Riou, mobilisé en France de 1914 à 1919, redevient secrétaire de l'AEPLM. Albert Toussaint, entré en service dans l'île en 1908, président de l'amicale en 1913, en est alors le vice-président. C'est Jules Lenclud, arrivé à Madagascar en 1903, engagé volontaire en 1914 de retour à Madagascar en 1918, qui en prend la tête.

En 1921, la décision de transformation de l'AEPLM en « section Coloniale » du SNI¹¹⁵ est prise en commission administrative, en présence de 12 personnes, à 7 voix contre 1. La commission qui vote la transformation n'est pas jeune ni en âge, ni en temps de présence dans l'île : la moyenne d'âge est de 44 ans et si on ne prend pas en compte Georges Lahaye, son trésorier présent depuis un an dans l'île, le reste de la commission est entré en fonction à Madagascar avant 1914. Cette commission ne comporte aucun ferryste ou membre connu de la FA. L'AEPLM a réussi à rassembler la grande majorité du personnel primaire. Difficile de savoir si le SNI a réussi à maintenir un tel réseau. On peut penser que non. Le syndicat semble mourir par non renouvellement ou non activité. Des personnes présentes dans la commission administrative en 1921, seule une institutrice travaille toujours à Madagascar au moment où se recrée une amicale.

La création de l'AELM en 1934 montre une certaine régression dans la structuration corporatiste. Revenir à un mode amicaliste paraît fort en retrait par rapport à l'action syndicale métropolitaine. On peut y voir un aspect symptomatique de la société coloniale des années trente à Madagascar. L'AELM est présidée par Angèle Gérard, 50 ans dont 24 de service à Madagascar, seule femme d'une commission ne comportant alors que 6 personnes. On y retrouve Jean-Louis Riou comme vice-président, et 4 instituteurs arrivés récemment à la colonie : Gabriel Richard (après 1924), Guy Palissière (1927), Jules Sainty (1930) et Louis Legrand (1933). À noter que, si l'amicale est ouverte à l'ensemble du corps enseignant « européen », aucun professeur ne figure à son animation. Seul trois professeurs, Octave

¹¹⁴ *Bulletin de l'AEPLM*, N° 36, décembre 1913.

¹¹⁵ *Bulletin du SNI section Madagascar*, N° 1, Septembre et octobre 1921, p. 2.

Mannoni, Henri et Germaine Armangau, en sont membres¹¹⁶. Le second exemplaire du bulletin, indique 23 institutrices membres, dont 5 auxiliaires, et 32 instituteurs. La proportion d'adhésion dans le corps enseignant est plus faible que pour la première amicale. Aucun bulletin ne paraît avant celui du SNI de 1947. Mais d'après le rapport de surveillance d'une assemblée générale de la Fédération des Fonctionnaires Européens en juillet 1934, Gabriel Richard et Octave Mannoni y sont présents. Ce dernier l'est toujours en mars 1935. Il n'y a aucun représentant de l'enseignement à l'assemblée de mars 1938¹¹⁷.

Pour 1947, la seule indication nominative permettant de recenser les membres concerne les votants pour l'élection du bureau syndical qui se tient à l'EE d'Analakely le 23 décembre 1946 : sont présents 10 instituteurs et 5 institutrices, votent par correspondance 11 institutrices et 19 instituteurs. Une seule auxiliaire, Francine Goarin, semble membre du syndicat. Le secrétaire sortant est Louis Barrois, né en 1901 à Brest, présent à Madagascar depuis 1926. Il ne se représente pas au bureau. Les voix exprimées se portent sur 30 personnes différentes, dont 17 institutrices. Les cinq nouveaux membres du bureau sont Larivain (30 voix), secrétaire, Georges Lejamble (24 voix) secrétaire-archiviste, Jeanne Deléage (19 voix) trésorière, Judith Schmitt (15 voix) trésorière adjointe et Gri (11 voix) secrétaire-adjoint¹¹⁸. Au moins trois des cinq sont présents à la colonie depuis les années vingt.

En 1954 le congrès du CSFM réunit 49 délégués membres de 19 structures syndicales. L'enseignement primaire est le syndicat le plus représenté avec 5 délégués, l'enseignement secondaire dispose de 4 délégués, l'enseignement technique en a 3¹¹⁹. La seule femme déléguée de l'enseignement est Henriette Duhén, institutrice de 52 ans, présente à Madagascar depuis 1924, auxiliaire titularisée en 1947¹²⁰. Il y a deux autres femmes à ce congrès, qui représentent le syndicat « des dames des P.T.T ». Si les statuts ont été respectés, ce nombre de délégués nous donne une fourchette indicative sur le nombre de syndiqués. Les statuts de congrès prévoient 3 délégués pour 21 à 50 membres, 4 délégués pour 51 à 100 membres, 5 délégués pour 101 à 500 membres¹²¹. Même sur une estimation basse, cela fait au minimum plus de 170 syndiqués dans l'enseignement soit entre le tiers et la moitié du personnel, toutes professions confondues, présent entre 1952 et 1954¹²². Dans le bureau du CSFM de sortie de congrès, on trouve trois membres de l'enseignement : André Heitz, 45 ans, présent à Madagascar depuis 1934, qui en est le secrétaire général, Jean Waas, professeur, né à

¹¹⁶ *Bulletin de l'AELM*, N° 3, juillet 1934.

¹¹⁷ CAOM GGM 6(7)D66.

¹¹⁸ *Bulletin du SNI section Madagascar*, Janvier-Février-Mars-Avril-Mai 1947.

¹¹⁹ CSFM, Cahier N° 1, congrès annuel 1954, p. 17.

¹²⁰ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Duhén Henriette.

¹²¹ CSFM, Cahier N° 1, congrès annuel 1954, p. 36.

¹²² Voir le graphique 8, chapitre 1.

Strasbourg en 1918, présent à Madagascar depuis octobre 1951, qui est membre titulaire du bureau et Fernand Cazenave, né à Sète en 1914, instituteur présent dans l'île depuis 1949, en tant que membre suppléant.

c) Actions et revendications

L'AEPLM, autorisée par arrêté du Gouverneur Général en décembre 1910, n'est pas, en apparence, en conflit avec l'Administration. Le Chef du Service de l'enseignement et le Gouverneur Général en sont statutairement présidents d'honneur¹²³. En fait cette amicale, comme celles de métropole est un outil de cogestion : elle soumet les problèmes individuels ou collectifs à l'Administration et négocie leur arrangement. Pour des institutrices et instituteurs sans réseau, c'est un outil permettant de dépasser l'isolement individuel face à l'Administration. Par exemple, en décembre 1914, elle publie un tableau de neuf instituteurs et institutrices ayant des retards de carrière et fait pression pour qu'il n'en soit plus ainsi¹²⁴. L'amicale semble être une structure indispensable pour aider les enseignants, hiérarchisant les différents problèmes qui lui sont soumis et jouant un rôle d'arbitre interne au milieu avant l'intervention de l'Administration.

Comme le soulignent Jacques et Mona Ozouf, une des premières motivations à l'association des enseignants est une volonté de convivialité, de confraternité, rompant un isolement¹²⁵. C'est un aspect commun à l'AEPLM et à l'AELM, défendu par ses animateurs : l'isolement professionnel et intellectuel du personnel est fortement perçu à Madagascar, surtout pour ceux et celles qui sont en fonction en dehors des villes les plus importantes que sont Tananarive, Diégo-Suarez ou Tamatave. À travers son bulletin, l'AEPLM se veut un relais d'informations tant professionnelles que personnelles. Ce lien est renforcé par la création en 1912 d'une société de secours, qui organise un fonds à destination des orphelins et autres possibles ayants droits, en appelant ses membres à des cotisations de solidarité¹²⁶. Cette question de l'isolement, du lien entre individus répartis sur un vaste territoire, est toujours d'actualité dans les années cinquante :

« Tous les membres du bureau ont vécu « en brousse » et se souviennent d'avoir manqué d'informations. Tous, comme vous actuellement sans doute, nous avons pensé que les camarades de Tananarive s'endormaient, négligeaient la défense de nos intérêts, manquaient d'énergie. Ce n'est pas tant pour mériter votre estime et une opinion plus flatteuse que nous avons voulu un bulletin, c'est surtout pour vous apporter un réconfort qui nous a manqué, c'est pour renforcer notre union, c'est pour que nous puissions compter sur vous après vous avoir donné confiance en nous. [...] Le nombre des instituteurs augmente chaque année d'une trentaine d'unités. L'école pénètre dans la brousse et de nombreux jeunes vivent isolés, loin de tout collègue. C'est à eux surtout que nous pensons. »¹²⁷

¹²³ *Bulletin de l'AEPLM*, janvier 1913.

¹²⁴ *Bulletin de l'AEPLM*, décembre 1914.

¹²⁵ Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Paris, le Seuil, 1992, p. 297.

¹²⁶ *Bulletin de l'AEPLM*, décembre 1913.

¹²⁷ *Bulletin du SNI section Madagascar*, N° 1, avril-août 1955, p. 5.

Dès la première amicale, les revendications sont avant tout catégorielles : même s'il existe quelques débats les premiers mois sur la forme que doit prendre l'enseignement en direction des colonisés¹²⁸, l'essentiel reste une réflexion sur les règles administratives qui régissent les enseignants coloniaux et leurs possibles améliorations¹²⁹. Ainsi à partir de 1911, sur satisfaction d'une revendication du congrès métropolitain des Amicales concernant Madagascar, la moitié des promotions se fait désormais à l'ancienneté dans la classe et non plus strictement au choix du Chef de Service¹³⁰. L'AEPLM, tout comme le premier SNI ou l'AELM, ne semble par contre jamais se soucier de la situation particulière des auxiliaires.

La transformation en SNI est l'occasion d'explicitier des objectifs syndicaux potentiellement plus revendicatifs dans sa relation à l'Administration, le syndicat ayant pour but :

« [...] d'établir entre ses membres une étroite solidarité, d'étudier les questions d'ordre pédagogique se rapportant à l'enseignement primaire, de rechercher et d'employer les moyens d'actions propres à améliorer la situation matérielle et morale du personnel, de resserrer les liens de solidarité qui doivent unir les travailleurs manuels et les travailleurs intellectuels¹³¹ ».

Est-ce le poids de la situation coloniale et des faciles pressions que l'Administration peut exercer dans l'île qui ont mené à la disparition d'une approche syndicale de l'action corporatiste et poussé à repasser en mode « amicaliste »? Le manque de sources ne permet pas de répondre directement, mais on peut le supposer. C'est ce que tend à montrer, plusieurs années plus tard, le rapport d'indicateur de la réunion d'avril 1939 de la FFM :

« M. Grondin [service des domaines] expose la nécessité de remettre en activité la fédération qui, en 1937, n'a pas fonctionné. La Fédération est utile plus que tous syndicats ou groupement de France, du fait qu'il est bien préférable de faire intervenir directement à Tananarive auprès de Mr. Le Gouverneur Général – le passé le prouve – que de faire agir une organisation de la métropole qui ne vivant pas dans la même ambiance que les fonctionnaires de Madagascar ne voit pas toujours sous le même angle. Mr le Gouverneur Général a toujours témoigné une grande bonté vis-à-vis de la Fédération dont les doléances furent reçues avec le maximum de bienveillance... et de résultat. M. Grondin déplore que certains services aient cru devoir former des syndicats ou s'affilier à ceux de France. Néanmoins il est utile de regrouper le plus de fonctionnaires. M.M. Morel [Douanes] et Delacour [Chemin de fer] appuient le point de vue de M. Grondin en indiquant qu'un très grand nombre de camarades répugnent à se constituer en syndicat et de s'affilier à la C.G.T., point de vue approuvé par tous les présents. En conséquence il est décidé de reconstituer un bureau dirigeant. »¹³²

Avant la Seconde Guerre mondiale, aucune action syndicale comparable à ce qui peut exister en métropole (grèves, confrontations directes avec le pouvoir politique...) ne semble voir le jour à Madagascar, du moins dans l'enseignement. De plus, les traces de soutiens amicalistes ou syndicaux pour résoudre des problèmes avec l'Administration locale sont très rares dans les dossiers, surtout si on les compare aux lettres d'élus politiques.

¹²⁸ *Bulletin de l'AEPLM*, février et mars 1911.

¹²⁹ *Bulletin de l'AEPLM*, mars 1911.

¹³⁰ CAOM EE/II/1538/3. Renel Charles, lettre du 30 novembre 1911.

¹³¹ *Bulletin du SNI section Madagascar*, N°1 septembre - octobre 1919.

¹³² CAOM GGM 6(7)D66. Rapport du 1^{er} avril 1938.

La guerre constitue une nouvelle fois une rupture forte. En 1947, les revendications sont foison et la distance semble plus grande avec l'Administration, mais tout de même moins qu'en métropole, d'autant qu'il ne s'agit plus de revendications individuelles mais bien collectives, qui restent corporatistes. Aucun texte ne traite spécifiquement de la situation coloniale, dans le sens d'une réflexion sur la présence coloniale française à Madagascar. En revanche, les auxiliaires deviennent un sujet de préoccupation du syndicat, rejoignant le problème des salaires et du logement dans les priorités d'action du moment. Nouveauté également après guerre, une défense plus marquée de la laïcité, face à l'enseignement privé religieux. Mais surtout, c'est le seul moment où la grève semble être utilisée comme moyen de pression face à l'Administration : grève des heures supplémentaires dans les lycées appuyant la revendication d'une augmentation du personnel enseignant¹³³, grèves individuelles soutenues par le SNI entre 1948 et 1950 concernant l'augmentation de l'indemnité de compensation de logement¹³⁴.

Un autre axe est développé dès 1911, principalement par Paul Sausseau lors de son déplacement au congrès des Amicales de Nantes : une comparaison intra-coloniale pour pouvoir fournir en métropole des informations que le Ministère semble incapable de produire (durée de congé, salaires, ...) ainsi qu'un lien entre les différentes sections coloniales¹³⁵. Paul Sausseau semble engranger des débuts de résultats, faisant des démarches auprès des différents Ministères au nom de la fédération des amicales¹³⁶, mais la mort le fauche durant cette entreprise. Personne ne semble prendre le relais, que ce soit à Madagascar ou dans une autre colonie.

En 1947, les rapports intersyndicaux avec les sections des autres colonies ne semblent pas plus poussés que ceux des amicales en 1911 :

« Il est probable que l'union des différents syndicats d'Outre-Mer se fera un jour. En attendant, pour permettre une unité de vue et une unité d'action dans nos revendications nous sommes-nous mis en rapport avec nos camarades d'A.O.F. et d'A.E.F. »¹³⁷.

La situation est toujours au même point en 1956, mais indique tout de même un changement de point de vue, la grève étant une arme désormais possible :

« Nos contacts avec la centrale métropolitaine sont rares car nos problèmes sont différents. Si nous sommes assurés de la sympathie des dirigeants, il est évident que nous ne pouvons espérer une compréhension totale de la masse, ni une participation à un mouvement que nous serions amenés un jour à déclencher. [...] C'est surtout avec les autres sections des Territoires d'Outre-Mer que nous

¹³³ ARM G150. Rapport mensuel du lycée Galliéni, mars 1947.

¹³⁴ CAOM EE/II/5729. Rigou Jean.

¹³⁵ *Bulletin de l'AEPLM*, mars, avril et mai 1911.

¹³⁶ CAOM EE/II/2191/5. Sausseau Paul. Lettre du 16 mai 1912.

¹³⁷ *Bulletin du SNI section Madagascar*, Janvier-Février-Mars-Avril-Mai 1947, p. 17.

avons intérêt à nous entendre pour mener une action commune. Les contacts directs recherchés n'ont pas abouti. »¹³⁸

Le sous-entendu sur « la masse » peut être compris comme le sentiment d'intérêts non partagés ou divergents par rapport à la métropole et, dans le syndicat, par l'image qui peut exister de privilégiés salariaux des enseignants de l'outre-mer. C'est un discours véhiculé continuellement par les organisations corporatistes coloniales depuis au moins les années trente, au moment où la crise économique se fait franchement ressentir :

« Nous avons surtout montré jusqu'ici l'envers de la médaille : en l'espèce, le peu d'avantage matériel qu'il y avait à s'expatrier. En voici l'endroit : les avantages moraux. [...] Si l'on pouvait faire abstraction du point de vue matériel, la situation serait incontestablement meilleure qu'en France »¹³⁹.

« M.GASCHET, employé aux Chemins de fer T.C.E.[...] a déclaré que la réduction du dixième [du supplément colonial] est le résultat d'une campagne de « battage » récemment menée en France et au cours de laquelle Madagascar a été présenté comme « L'île Heureuse où tous les fonctionnaires sont heureux et où la vie est pour rien ». »¹⁴⁰

S'il convient de mener une étude précise sur le pouvoir d'achat et le niveau de vie des fonctionnaires de l'enseignement, il est tout de même certain, du moins pour les titulaires, que les salaires permettent de façon constante un train de vie supérieur à celui de la métropole. Reste que les différences sont fortes entre un début et une fin de carrière, et que la place du logement dans le budget prend une place importante à partir de 1946-1947, le nombre de logements disponibles ne suivant pas l'accroissement massif du nombre de fonctionnaires français « citoyens de statut métropolitains » présents dans l'île.

Sur l'ensemble de la période, même s'il y a des variations, les structures collectives que sont les amicales et les syndicats ne semblent que très peu, en confrontation directe avec l'Administration locale. Mais on peut ressentir clairement une évolution dans le mode corporatiste après la Seconde Guerre mondiale, qui indique la distance croissante qui existe entre l'individu et l'Administration.

Conclusion du chapitre 5

L'Administration du Service de l'enseignement est l'endroit où se joue l'évolution de carrière des enseignants et la répartition des postes, notamment de direction, dans l'île. Ce qui fait la différence avec la métropole, c'est qu'une position de rupture totale serait synonyme pour les enseignants fonctionnaires de remise à disposition du département d'origine, c'est-à-dire bien souvent de la métropole. C'est dans ce cadre que se déploient des stratégies différentes pour

¹³⁸ *Bulletin du SNI section Madagascar*, 1956, p. 8.

¹³⁹ *Bulletin de l'AELM*, N° 3, juillet 1934.

¹⁴⁰ CAOM GGM 6(7)D66. Rapport du 30 juillet 1934.

obtenir satisfaction quant à un élément ou à un autre lié à la carrière ou à la situation d'enseignant ou d'enseignante. Ces stratégies dépendent à la fois du moment et des réseaux de pressions ou de soutiens accessibles individuellement. Les stratégies collectives, par l'intermédiaire de la franc-maçonnerie ou des regroupements corporatistes, ne sont pas que des démarches individuelles, mais correspondent aussi à des moments particuliers dans la colonie, qui dépassent bien souvent le strict milieu de l'enseignement. Un travail sur la participation et les liens des enseignants avec les organisations politiques dans l'île, reste à développer. De même, il serait instructif d'approfondir la question syndicale en travaillant sur les relations avec les structures de rattachement métropolitaines, aussi bien qu'en comparaison avec d'autres sections coloniales. Ce chapitre permet de bien comprendre le lien étroit qui existe durant une longue période entre Administration et personnel enseignant.

[6]

Des éléments constitutifs du travail

L'imbrication entre Administration et personnel en situation coloniale est un des éléments à prendre en compte pour comprendre la façon dont se passe le travail. Dans ce chapitre, il est question de pointer certains phénomènes propres à ce personnel enseignant à Madagascar. Si l'enseignement, la transmission pédagogique, l'apprentissage sont au cœur de la profession et ses raisons d'être, il s'agit ici de s'intéresser à ce qui peut sembler caractéristique dans le travail des enseignants, en dehors ou en parallèle du temps d'enseignement à proprement parler. L'étude de ces « à-côtés » doit permettre de mieux comprendre ce personnel, présent avant tout à Madagascar en tant que travailleurs ou travailleuses, participant à un système d'enseignement qui varie dans ses demandes par rapport à la métropole. Cela permet également de mieux se rendre compte de ce qui relève du fonctionnement du système, et non de l'initiative individuelle. S'il existe des consignes, des programmes, et parfois, chapeautant l'ensemble, des objectifs quant à l'enseignement dans cette colonie, l'étude des fonctions remplies permet de voir aussi comment fonctionne la « mission civilisatrice » dans le concret. Dans une première partie, nous étudierons les marges de manœuvre du personnel enseignant, principalement dans l'enseignement indigène. Dans une deuxième partie, c'est leur fonction d'encadrement qui est décortiquée, permettant d'affiner des rôles quotidiens et des objectifs de l'enseignement colonial. Une troisième partie s'intéresse aux processus de catégorisation des élèves, suivant le type d'enseignement. Dans une quatrième partie, il s'agit de voir la perception qu'ont les enseignants de leur travail et de leurs élèves, afin de mieux mettre en relation leur présence à Madagascar, leurs actes et leurs discours. Enfin, une dernière partie s'intéresse à une affaire spécifique ayant lieu à l'ER d'Ambositra en 1923, opposant Sosthène Pénot à l'un des maîtres assistants de l'école. Cet exemple particulier, permet de mieux comprendre le fonctionnement général du système, les ressorts du discours face à un conflit interne à l'enseignement, mais mettant en jeu les relations colonisateur/colonisé.

6.1] Marges de manœuvre

Les marges de manœuvre se retrouvent avant tout dans l'enseignement indigène. Elles sont étudiées à partir de trois axes : initiatives et autonomie d'action, participations à l'amélioration du système et, enfin, productions de savoirs pédagogiques et scolaires.

6.1.1] Initiatives et autonomie d'action

Cette question de l'autonomie d'action du personnel enseignant par rapport à l'Administration est à considérer en fonction de la période et de la géographie du poste occupé dans l'île. Il s'agit bien d'autonomie, c'est-à-dire de possibilité de prendre des décisions, mais pas d'indépendance : il existe toujours un contrôle, même *a posteriori*, de la part de l'Administration, qu'elle soit locale ou à Tananarive. Ce sont les directeurs d'ER qui en profitent le plus : dans des postes de responsabilité, ils gèrent parfois plusieurs centaines d'élèves ainsi qu'un personnel subordonné. La gestion quotidienne d'un directeur recouvre aussi bien le bâti, l'infrastructure, que les élèves et le personnel sur lesquels, de par leur situation coloniale de sujets, le pouvoir administratif est nettement plus pesant qu'en métropole. Par ailleurs, le degré d'autonomie est à relier aux nécessités locales face à la faiblesse de l'encadrement administratif avant la Seconde Guerre mondiale et au temps de déplacement des personnes et des informations.

Au début de la colonisation, les instituteurs de l'enseignement indigène se trouvent dans une situation de bâtisseurs d'écoles au sens propre. Avant 1914, il n'est pas rare de lire dans les rapports la supervision de la construction de l'école correspondant à leur poste de direction et qui n'est pas encore réellement sortie de terre. Cette construction d'écoles réapparaît au moment de la massification de l'enseignement, dans les années cinquante. Plus sporadiquement, après le passage de phénomènes climatiques tels que des cyclones, fréquents et plus intenses sur la côte Est, il faut parfois reconstruire une partie importante de l'école, si ce n'est sa totalité. De façon générale, leur rôle n'est pas que de supervision des travaux : ils sont forcés de proposition pour l'extension des écoles, la négociation de terrain, la modernisation de l'équipement ou la construction d'un logement de fonction et se transforment alors en architectes ou en commanditaires, proposant des plans de base à l'Administration. Ainsi la directrice de l'EM d'Antsirabe en 1918 envoie à la direction de l'enseignement des plans d'aménagement de *water closet* conçus par le service local des travaux publics¹. Si les grands chantiers, tels que la construction d'une ER *ex nihilo* sont

¹ ARM G382 bis, rapport annuel de l'EM d'Ambositra, 1922 .

financés par le Gouvernement général, les aménagements sont payés sur les ressources des provinces, parfois sur le budget propre de l'école. D'ailleurs, très souvent, les élèves des ER sont mis à contribution pour construire leur environnement scolaire, bâtiments comme mobilier. Il ne s'agit pas juste de signaler des travaux ou des aménagements perçus comme nécessaires, comme peuvent le faire des chefs d'établissement en métropole, mais bien de pouvoir les réaliser directement. Il faut comparer cela aux démarches administratives, et à la façon de procéder pour le même type de travaux à la même époque en métropole.

D'autre part, sur le plan des enseignements, dans le cadre de la gestion des établissements scolaires indigènes du second degré, les instituteurs ont, au moins jusqu'à la fin des années trente, une latitude importante pour impulser des cours nouveaux, après validation de la direction.

C'est ainsi que Sosthène Pénot a décidé en 1920 d'ajouter à l'ER d'Ambositra un atelier d'ébénisterie et de marqueterie² et en 1930 de faire construire un second atelier à l'école professionnelle d'Analalava « avec le concours des Travaux Publics », en référant *a posteriori* à la direction du Service³. Cette même direction qui félicite ses fonctionnaires entrepreneurs :

« M. Lacour vient de diriger le Centre pédagogique de Tuléar pendant d[eux] ans avant son départ en congé pour la Métropole. Avant la mise en service des nouveaux bâtiments, M. LACOUR s'est trouvé continuellement au milieu de difficultés invraisemblables. Il a déployé beaucoup d'initiative, d'énergie et de ténacité et a réussi à réaliser une organisation pédagogique convenable. Grâce à lui le Centre pédagogique de Tuléar a pris un bon départ. M. Lacour mérite les plus vifs éloges. E. Cabrière. »⁴

La question se pose également en termes de dynamique à insuffler dans des établissements nouvellement créés. Les notes élogieuses de la part de la hiérarchie félicitant les enseignants pour l'action de développement et d'organisation scolaires sont légion. Charles Feuillois est né en 1914 dans le 16^{ème} arrondissement de Paris et entre en service à Madagascar en 1958. Sa notation administrative pour 1959, rédigée par l'inspecteur d'académie de la province de Tuléar, en est un bon exemple, suggérant en outre le poids de l'expérience coloniale et les conséquences pour la suite de la carrière de la validation de l'action individuelle par l'Administration :

« Les fonctions de pionnier qui ont été confiées à ce professeur chevronné à la tête du nouveau Collège Classique et Moderne de Tuléar n'étaient ni sans difficultés ni sans risques. Ses qualités intellectuelles et humaines, l'expérience acquise au cours d'un précédent séjour en A.O.F. lui ont permis de réussir vite et l'on peut assurer que dès maintenant, après trois mois de rodage, son établissement « tourne » dans les meilleures conditions possibles. C'est là la meilleure preuve de sa qualification pour des fonctions de direction, et l'argument le plus solide en faveur de sa demande d'inscription sur la liste d'aptitude des principaux de collège, que j'appuie de l'avis le plus favorable. Bergeaud.»⁵

² Mémoires de Sosthène Pénot, p. 279.

³ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 313-314.

⁴ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Lacour Pierre. Feuille de note de 1951.

⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Feuillois Charles. Note du 25 mai 1959.

Cette autonomie peut sembler la résultante de la faiblesse numérique du personnel d'enseignement et d'inspection présent, personnel réparti sur un immense territoire, même s'il existe une forte concentration sur les Hautes Terres. Mais c'est surtout une autonomie liée à la fonction de ces enseignants. Pour l'Administration, ceux qu'il faut contrôler, surveiller, accompagner, c'est le personnel « malgache » du Service de l'enseignement. Les directeurs d'écoles régionales et les directrices d'écoles ménagères ont quasi exclusivement sous leur direction un personnel « malgache » : instituteurs, maîtresses de couture, professeurs-assistants, contremaîtres. Par ailleurs, les directeurs d'établissement du second degré sont généralement chargés, jusque dans les années trente, de l'inspection des écoles du premier degré indigène de leur circonscription. Dans le système colonial qui se met en place, les instituteurs considérés comme « Européens » qui travaillent dans l'enseignement indigène sont dans une position de fer de lance de l'enseignement colonial, au plus près de ce que peut déployer l'Administration. La responsabilité est d'importance : les écoles du second degré forment des auxiliaires pour le colonat et sont le sas d'accès à un troisième degré qui débouche sur le fonctionnariat. Il s'agit donc de former les futurs auxiliaires de l'État colonial, en terme de compétences attendues, mais aussi en terme de fidélité au régime en place. On trouvera parmi les anciens élèves de LMV une partie importante du personnel politique de la Première République⁶.

Partant de leur vision de l'enseignement et de leur action locale, les enseignants entrevoient des façons d'améliorer, selon leurs critères, le système d'enseignement.

6.1.2] « Améliorer » le système

La forte autonomie dans la gestion des établissements ainsi que le faible nombre de personnel « européen » présent a une autre conséquence dans l'action quotidienne des directeurs et des directrices qui s'exprime par la co-élaboration du système d'enseignement, ou plus exactement, à l'échelle des enseignants, par des propositions d'ajustement. Une fois de plus, ce phénomène concerne principalement les instituteurs et institutrices travaillant dans l'enseignement indigène, puisque par définition l'enseignement européen, calqué sur celui de la métropole, a un cadre de fonctionnement.

Ce phénomène place une partie du corps enseignant dans une situation de pouvoir, au sens propre, qui tranche avec la situation métropolitaine. C'est certainement un des aspects qui peut expliquer des carrières longues à la colonie : la possibilité d'agir concrètement sur

⁶ Sur cette question, voir Faranirina Rajaonah, « L'école Le Myre de Vilers (1940-1950) : politique des races et formation d'une élite nationale », in Françoise Raison-Jourde et Solofo Randrianja (dir.), *La nation malgache au défi de l'ethnicité*, Paris, Karthala, 2002, pp. 183-206.

l'enseignement, d'avoir des marges de manœuvre, donne une responsabilité supérieure à ce personnel. Mais ce phénomène implique également que le personnel enseignant se trouve associé à la responsabilité du système mis en place : il n'en est pas juste l'exécutant.

Là aussi, le renforcement des cadres administratifs intermédiaires, durant les années cinquante dans le cadre des services académiques provinciaux, fait progressivement passer cette responsabilité à des agents « spécialistes » sur un mode plus proche de la métropole.

Si l'élaboration des programmes d'enseignement et de l'ensemble des règles de gestion administrative, c'est-à-dire, au final, d'une vision globale, est l'apanage de la direction du Service, les relations et l'imbrication qui existent entre hiérarchie et personnel enseignant, mais aussi la nécessité de « créer » l'enseignement indigène, laissent un espace important pour que l'expression de points de vue, d'orientations en matière d'enseignement trouve une oreille attentive auprès de la hiérarchie et puisse être prise en compte.

Les propositions faites, qui s'expriment dans les rapports annuels que chaque établissement doit fournir à la direction, reposent le plus souvent sur des modifications des modes d'organisation pour faciliter, améliorer et rationaliser le système, en corriger ce qui est perçu comme des aberrations. Ces propositions se basent sur leur expérience quotidienne, mais peuvent aussi être influencées par une comparaison avec ce qui se pratique dans d'autres colonies, pas forcément seulement dans le cadre de l'Empire français. La MLF, dans son bulletin, *Revue de l'enseignement colonial et de l'enseignement français à l'étranger*, se fait l'écho d'expériences et de modes d'organisation divers. Cette revue est envoyée pendant un certain temps à l'ensemble des écoles de Madagascar⁷ et peut servir de cadre de réflexion. Cette place de co-élaboration est à comprendre également dans le cadre politique d'occupation de Madagascar : le processus d'ethnisation, la « politique des races », pousse à « adapter » la façon de dialoguer avec les populations locales avec comme objectif de fond, le succès de l'implantation de l'enseignement colonial. Si les programmes et les emplois du temps sont définis à l'échelle de l'île, il existe une certaine marge dans leur application et dans les temps hors enseignement : le personnel enseignant est responsable du développement et de l'attraction locale de son établissement, en concurrence avec l'enseignement privé. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que les établissements du second et troisième degré de l'enseignement indigène comportent des internats, ce qui implique une présence continue.

Quelques exemples, à des périodes différentes, peuvent montrer la diversité de ces « améliorations », tant au niveau matériel qu'au niveau de l'enseignement.

Laure Massé est née en Haute-Saône en 1876. Institutrice, elle entre dans l'enseignement en 1898 dans l'Oranais. Célibataire, elle est embauchée à Madagascar en 1903 et se marie dans

⁷ Dossier des élèves de l'école Jules Ferry, G4.200A/035.7. Pénot Sosthène. Lettre de mai 1912.

l'île entre 1906 et 1909 avec Frédéric Veyre, un instituteur.⁸ En 1929 elle est directrice de l'EM de Fianarantsoa et peut être considérée comme une « vieille coloniale » :

« Des leçons pratiques de lavage et de repassage pourraient être organisées à l'école pour le plus grand bien des élèves. Le lavage et le repassage des travaux de l'école a permis de constater combien les élèves étaient maladroites et peu habituées à ces travaux. Il est vrai que le repassage des broderies est difficile pour des débutantes. Le lavoire existe, la petite salle attenante à la salle de classe pourrait servir de salle de repassage. [...] Deux après-midi par semaine pourraient être consacrés au lavage et au repassage. Les élèves laveraient leurs vêtements. Vu l'exiguïté du local qui servirait de salle de repassage, les élèves seraient réparties par groupes de 6 ou 8 au plus. Sous la direction d'une maîtresse, 2 groupes d'élèves travaillant chacun 1h1/2 pourraient faire le repassage. Le tour de chaque groupe reviendrait 10 ou 12 fois dans l'année, ce qui serait suffisant. »⁹

Pierre Delcourt est né dans le Nord en 1913. À 24 ans, il débarque à Madagascar comme instituteur. Démissionnaire en janvier 1942¹⁰ sous le Gouvernement vichyste, il est réintégré après le débarquement britannique. En 1947 et en 1948 il dirige l'ER de Farafangana et fait une proposition qui montre bien cette possibilité d'agir sur le système, tout en étant révélateur du fonctionnement et d'une perception de l'enseignement :

« Nous ne saurions terminer ce rapport sans attirer l'attention de la Direction de l'Enseignement sur l'intérêt qu'il y a à confier au Directeur de l'École Régionale le contrôle des Écoles officielles faisant partie de sa zone de recrutement. Les avantages sont multiples :

- Contrôle plus fréquent des instituteurs. Il est préjudiciable de laisser longtemps les instituteurs officiels [malgaches] livrés à eux-mêmes. Nous avons dernièrement pris contact avec deux maîtres : le premier, comptant 5 ans d'exercice n'avait été inspecté qu'une fois (la veille de sa titularisation), le second en 25 ans de service avait été inspecté quatre fois. Peut-on leur reprocher de donner un enseignement [de] médiocre qualité ?

- Relèvement qualitatif du recrutement de l'École Régionale. Les instituteurs en contact fréquent avec le Directeur de l'École Régionale recevront des conseils qui ne pourront qu'avoir d'heureux effets dans leur enseignement. Le Directeur de l'École Régionale ne peut manquer de s'intéresser à cette pépinière de ses futurs élèves et il donnera au maître toutes directives utiles. Sans rapport avec les Écoles officielles de sa zone de recrutement le Directeur de l'École Régionale est semblable à un patron d'entreprise qui engagerait des ouvriers sans même les connaître.

- Meilleur fonctionnement des écoles officielles. Du fait de la proximité de l'École Régionale, les instituteurs, à leur satisfaction et à l'avantage de l'école, voient les questions réglées plus rapidement (Les Chefs de District eux-mêmes, sachant que le Directeur de l'École Régionale est le représentant de l'enseignement, le consulteront plus aisément. Combien de fois n'avons-nous pas entendu de Chefs de District déplorer le manque de contrôle des Écoles officielles et, partant, les voir cesser de s'intéresser à leur fonctionnement.

Amélioration dans les conditions de vie des Écoles officielles : Le Directeur de l'École Régionale étant chargé du contrôle des Écoles officielles se verra confier la gestion des crédits au titre « mobilier scolaire ». Bien souvent l'École Régionale dépannera les Écoles officielles en confectionnant le mobilier qui leur est nécessaire ; alors que dans l'état actuel des choses, les Chefs de District, qui ont suffisamment à faire, ne peuvent pas s'occuper de cette question. Nous avons dernièrement visité une école où pour une centaine d'élèves il y avait six tables bancs. Le Directeur de l'École Régionale, sachant qu'il a la charge du contrôle des Écoles officielles pourra améliorer l'état des jardins scolaires. Il lui sera facile de créer une pépinière au jardin de l'École Régionale et par la suite d'expédier aux Écoles officielles des plants d'arbres fruitiers, ce qui n'est pas négligeable dans les coins de brousse où il n'y a pas de station agricole (ou s'il en existe parfois, elle fonctionne sans agent européen, comme c'est le cas à Farafangana).

Nous nous excusons de cette digression ; mais soucieux des intérêts de notre service, nous avons jugé utile de soulever ici cette question qui intéresse autant l'École Régionale que les Écoles officielles. Le 1^{er} janvier 1948. »¹¹

⁸ CAOM/EE/II/2619/14. Veyre Laure.

⁹ ARM G382 bis. Rapport annuel de l'EM de Fianarantsoa, 1929, p. 6.

¹⁰ ARM G396, Rapport annuel de LMV, 1941, p. 2.

¹¹ ARM G143. Rapport annuel de l'ER de Farafangana, 1947, p. 34.

Même s'il est difficile de savoir dans quelle mesure ce type de rapport est pris en compte à la direction du Service, cet exemple montre bien l'intériorisation par une partie du corps enseignant d'une responsabilité dans le développement de l'enseignement qui les pousse à penser le système pour l'améliorer. Cette responsabilité est d'autant plus forte, que pendant longtemps, sur la majeure partie de l'île, ces instituteurs et institutrices sont les seules personnes déployant localement une réflexion sur la forme et le fond de l'enseignement, en lien avec l'Administration locale et l'Administration centrale : il n'y a pas à Madagascar une forte concentration de « pédagogues ».

6.1.3] Produire de l'enseignement et des savoirs

Le système d'enseignement au XX^{ème} siècle est construit notamment sur les supports d'enseignement que sont les manuels scolaires. Or la situation coloniale et les choix faits à Madagascar introduisent deux biais qui ne permettent pas de reprendre tels quels les supports métropolitains pour l'enseignement indigène : d'une part, la spécificité de l'enseignement indigène, avec un découpage par degré et des objectifs propres à la situation coloniale (former des auxiliaires à la colonisation, professionnalisation des études...), d'autre part, la visée non assimilationniste de cet enseignement qui ne peut se permettre de porter le même discours de construction d'une identité nationale qu'en métropole. La construction du Service de l'enseignement, son histoire et la perception de l'enseignement colonial de ses premiers directeurs permettent de comprendre pour partie la façon dont une production locale de savoirs scolaires se met en place. Une fois de plus, le personnel enseignant est mis à contribution. Deux vecteurs différents sont utilisés.

Le premier vecteur, c'est la revue mensuelle du Service de l'enseignement, *L'école Franco-Malgache*, qui annonce ses objectifs dans son premier numéro, en 1898 :

« Aux Instituteurs Officiels. Le bulletin est destiné à vous faciliter votre tâche et à créer entre vous un nouveau lien. Au lieu de recevoir des conseils une ou deux fois par an, lors d'une inspection ou d'une conférence pédagogique, vous en recevrez dorénavant tous les mois. Le but que vous devez vous proposer vous sera indiqué aussi clairement que possible et il sera tenu compte des efforts que vous ferez pour l'atteindre. De plus, grâce à ce bulletin qui donnera à votre activité une direction commune, vous pourrez mieux vous rendre compte que vous travaillez tous à la même œuvre, sous la direction d'un même chef, en un mot, que vous faites partie d'un même corps. »¹²

Ce bulletin, principalement destiné aux instituteurs « malgaches » du premier degré, va rapidement devenir un des supports centraux de la construction de l'enseignement indigène. Il indique toutes les décisions officielles du Service ou du Gouvernement général (décret, nominations, mutations, promotions, révocations...). Systématiquement envoyé à chaque

¹² Service de l'Enseignement, *L'école Franco-Malgache*, n°1, septembre 1898, p. 2.

enseignant de l'île, il est lié à l'école qui doit disposer d'une série complète. On y trouve les programmes, les sujets de concours, mais également, rapidement, des supports pédagogiques (récitations, textes de lectures, exercices...). Or ce sont pour majorité des instituteurs « intégrés » qui participent à leur rédaction, c'est-à-dire des enseignants en relation avec la Direction du Service, parfois même s'agit-il de l'instituteur exerçant le rôle de secrétaire à la Direction. Sosthène Pénot, qui remplit parfois les deux critères sous la direction de Charles Renel, y participe activement. Le mensuel adopte un nouveau nom après la réforme fondamentale de l'enseignement en 1951, en devenant *l'École publique de Madagascar*.

Le second vecteur, c'est la production de brochures pédagogiques ou de manuels, adaptés à l'enseignement local. Concernant les manuels ou les brochures, trois moments peuvent être distingués.

Dans les toutes premières années de la colonisation, l'idée est de réadapter des manuels métropolitains. L'un des premiers de ce type est le travail de Pierre Deschamps qui coordonne en 1901 les *Lectures des Écoliers malgaches*, publiées chez Armand Colin. La forme de cet ouvrage correspond à des productions du même type que l'on peut trouver en métropole, avec quelques ajouts justifiant la conquête militaire. Il en va de même pour *Le Livret d'enseignement antialcoolique des écoles de Madagascar*, écrit par J. Baudrillard, inspecteur en métropole et reformulé en 1904 pour être utilisé à Madagascar par Jean Lapassade¹³. Cet opuscule hygiéniste est publié chez Delagrave.

À partir de la période Augagneur/Renel, des manuels sont intégralement produits localement, et même imprimés dans l'île. L'avantage est certain : le contenu est en adéquation complète avec le programme et le processus de production, les délais, les coûts sont directement contrôlés par le Gouvernement général. Cette étape est rendue possible par le développement des moyens de l'imprimerie officielle. Cette période se caractérise par la publication locale de divers écrits¹⁴ qui vont être souvent réimprimés dans la durée¹⁵, constituant un socle d'ouvrages « de base » de la période coloniale : les cours pour l'enseignement du français de

¹³ Jean Lapassade est né dans les Basses-Pyrénées en 1872. Normalien, pourvu du brevet supérieur, il entre dans l'enseignement dans son département de naissance en 1892. Il fait partie des premiers enseignants recrutés dans la métropole pour travailler à la colonie, où il prend ses fonctions en avril 1900. Il travaille dans le Service de l'enseignement jusqu'en 1924, année de sa retraite. (CAOM EE/II/1570/3 Lapassade Jean).

¹⁴ La liste des différents manuels recensés sur les débuts de la colonisation peut se trouver dans : Jacqueline Ravelomanana-Randrianjafinimanana, *La politique scolaire coloniale vue à travers les programmes et les manuels scolaires de l'enseignement primaire à Madagascar, 1896-1915*, Thèse sous la direction de Maurice Garden, Lyon II, 1978, pp. 185-190.

¹⁵ Sosthène Pénot se plaint dans ses mémoires d'une réimpression qui ne lui est pas soumise après la Première Guerre mondiale. Il est intéressant de voir que ses ouvrages republiés, ont été écrits avant la Première Guerre mondiale et sont réutilisés in extenso, sans reprendre certaines lectures mettant en avant l'histoire révolutionnaire française. Cet exemple montre la limite d'une administration coloniale qui fait varier les programmes, notamment suite à l'affaire de la VVS, mais qui ne modifie pas les supports d'enseignement en conséquence.

Sosthène Pénot¹⁶, une brochure sur la couture¹⁷ écrite par Berthe Dandouau, alors directrice de l'école ménagère de Tananarive, un recueil de poésies¹⁸ par Charles Renel et Joseph Rabaté, ce dernier étant réédité au moins jusqu'en 1950... Ces écrits sont souvent publiés en plusieurs fois dans le mensuel du Service de l'enseignement avant d'être édités indépendamment par l'Administration.

Une dernière étape dans la production est franchie après les réformes de 1951 qui demandent de nouveaux manuels. Si la direction du service est toujours impliquée directement dans le processus¹⁹, la double nouveauté est, d'une part, la prise en compte de nouvelles formes pédagogiques, dans l'esprit de la période, avec des mises en page plus aérées, des dessins plus nombreux, des phrases plus simples, et, d'autre part, la production d'ouvrages pour le secondaire, écrits par des professeurs présents à Madagascar²⁰. Ces ouvrages ne sont pas forcément imprimés directement par l'Administration, mais la diffusion et l'achat sont soutenus par le Service de l'enseignement.

Quelles sont les modifications dans le contenu de ces ouvrages ? De façon générale, ce que l'on peut remarquer, si l'on compare des ouvrages des années 1900-1915 à ceux des années cinquante, c'est une continuité dans la construction de savoirs au service de la politique de l'État colonial. En dehors des variations de forme, liées aux évolutions pédagogiques métropolitaines de la période, le discours s'adapte aux réalités. Ainsi, si les ouvrages au début de la colonisation s'appliquent à expliquer la présence française à Madagascar, en mettant l'accent par petites touches sur les premières « améliorations » liées à la domination française, ceux écrits dans les années cinquante insistent sur l'apport de la colonisation française sur le long terme, liant sur de pleines pages action coloniale et amélioration quantitative et qualitative. On y trouve le message d'un « bilan positif » de la période de domination française. La justification de la colonisation dans les ouvrages évolue suivant les impératifs politiques du moment. Autre point commun : ce sont pour la plupart des enseignants en exercice dans la colonie qui les rédigent.

Par quel processus, dans ce contexte, des enseignants et des enseignantes se retrouvent-ils en situation de production de savoirs à Madagascar ? Pour le comprendre, partons d'un cas

¹⁶ Sosthène Pénot, *L'enseignement du français par le texte de lecture, Écoles indigènes du 2^e et 3^e degré*, 2 vol, Tananarive, Imprimerie officielle, 1912.

¹⁷ Berthe Dandouau, *Notion de couture, de coupe et d'assemblage à l'usage des écoles indigènes de filles du 1^o degré*, par Mme B. DANDOUAU, Directrice, Service de l'Enseignement, Tananarive, Imprimerie officielle, 1914, 54 p.

¹⁸ Charles Renel et Joseph Rabaté, *Morceaux de récitation pour les écoliers Malgaches*, Tananarive, Imprimerie officielle, 23 p.

¹⁹ René Carle, *Livre de Lecture Française, Écoles de Madagascar, Cours préparatoire*, Paris, Classiques Hachettes, 1953, 42 p. René Carle est alors directeur de l'enseignement du premier degré.

²⁰ Par exemple : Georges Bastian, *Madagascar, Les hommes, le pays, la mise en valeur*, Tananarive, Éditions Ny Ravinala, 1955, 110 p.

particulier, celui de Sosthène Pénot. Entre 1905 et 1908, il est en poste à Tananarive, comme enseignant à l'école Le Myre de Vilers :

« En dehors des cours, les maîtres européens sont invités à traiter suivant leur préférence, en causeries ou conférences des sujets pouvant contribuer à l'instruction des maîtres indigènes bien isolés dans la brousse. J'ai choisi « les Causeries sur l'hygiène à l'usage des instituteurs indigènes » avec les principaux chapitres suivants : L'eau – Hygiène de l'alimentation – Hygiène du vêtement – Hygiène du corps – Hygiène de l'habitation – Maladies contagieuses – Désinfections – Désinfectants – Prophylaxie. Ces causeries traitées pendant les années 1906-1907-1908 ont été éditées en français et en malgache dans l'École franco-malgache, bulletin pédagogique mensuel. [...]

Le cours d'hydraulique agricole suivi à l'école supérieure d'agriculture de Nogent m'a semblé pouvoir être mis à contribution. J'en ai extrait et mis au point certains chapitres réunis sous la forme de « Notions d'hydraulique agricole pratique de Madagascar » qui ont paru dans l'école franco-malgache de l'année 1907.

D'autre part, dans l'enseignement du français, j'ai pu me rendre compte que les élèves avaient besoin de notions sommaires, mais indispensables pour rédiger correctement. Et j'ai été amené à faire paraître en 1908, dans l'école franco-malgache d'abord et sous forme de petite brochure par la suite : « Un cours d'analyse et de construction de phrases à l'usage des élèves des Écoles normale et administrative et des candidats à ces écoles ».

J'étais bien placé pour étudier dans de très bonnes conditions les mœurs et coutumes des indigènes de toutes races. Au point de vue ethnographique, il y avait un joli travail à faire. Mais de nombreux livres traitent ces questions. J'ai simplement rassemblé quelques notes. »²¹

Après un congé en métropole, il revient à Madagascar en 1909 et dirige l'école régionale de Tananarive, un établissement du second degré indigène :

« J'ai toute liberté dans la conduite de cette école du second degré préparant aux écoles normale et administrative. L'application du programme est laissée à mon initiative. [...] C'est en présence des difficultés que l'on voit la nécessité de les supprimer, si possible. Ma méthode d'enseignement du français par le texte de lecture se heurtait à un grand obstacle : pas de textes de lecture appropriés, mais seulement des textes choisis dans des auteurs de livres français, ce qui est une hérésie.

Bien placé avec mes élèves servant de champ d'expérience, je résolus de rédiger un cours de français basé sur l'étude de textes uniquement locaux. Ce cours était terminé en 1911 et édité en 1912. Après avoir détaillé longuement à mon Chef de Service comment je l'avais conçu, j'en présentais quelques extraits au G.G. [Gouverneur Général] avec la lettre suivante :

[...] Je n'insiste pas sur les textes de rédaction adéquats aux milieux indigènes, sur les notions de grammaire où toutes les règles sans importance ont été bannies, où ce qui reste d'essentiel est utilisé dans la construction de la phrase française, sur l'étymologie des mots groupés par analogie et par famille pour enrichir le vocabulaire de l'élève. Je pense que ce travail composé dans le milieu où j'ai enseigné pourra être de quelque utilité et contribuera à un développement plus rapide de la langue française dans cette Colonie.[...]

Peu après, je reçus la mention honorable.»²²

Ainsi, si l'on en croit Sosthène Pénot, c'est à une démarche individuelle que seraient dus ses ouvrages, et non, par exemple, à une commande précise de la part de l'Administration. On peut cependant penser que d'autres éléments permettent de comprendre pourquoi justement cet instituteur, plutôt qu'un autre, produit des écrits qui sont imprimés par la colonie.

Le premier élément à prendre en compte est son passage par l'EJF de la MLF, d'où la référence à l'école de Nogent, un des lieux de formation pour les ferrystes. Par ailleurs, on peut voir dans sa démarche d'écriture l'application des idées développées par la MLF sur l'adaptation de l'enseignement colonial. Ce n'est donc pas par pur hasard si cet instituteur se retrouve à proposer une brochure grammaticale puis un ouvrage de lecture : l'envie de

²¹ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 198-199.

²² Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 219-221.

participer au développement de l'enseignement colonial passe pour lui par une meilleure connaissance des populations colonisées et par la mise en place d'outils pédagogiques adaptés aux spécificités locales.

Deuxième élément qui peut permettre de comprendre des démarches individuelles et que Sosthène Pénot souligne lui-même : la forte autonomie dont disposent les instituteurs travaillant dans l'enseignement indigène et une position de « connaissance » empirique du milieu. Cette position légitime les écrits des enseignants, qu'il s'agisse d'articles dans le bulletin ou, plus rarement, d'ouvrages, en partant du postulat que par leur travail ils sont, quelque part, les plus aptes à mettre en place un contenu, des savoirs qui vont être utilisés au quotidien. Ceci implique évidemment de maîtriser les enjeux de la politique coloniale française dans l'île.

Le troisième élément à prendre en compte concernant Sosthène Pénot est son intégration, ses liens avec l'administration. Sosthène Pénot raconte dans ses mémoires la façon dont il parle avec son Chef de Service, Charles Renel, de la construction de son ouvrage, avant d'en faire part au Gouverneur Général, qui est alors Albert Piquié. Or Albert Piquié est lié à la MLF. Il est membre en 1906 du comité d'initiative du congrès de l'enseignement colonial²³ et est en 1912, membre du conseil d'administration de l'association²⁴. Quant à la relation de Sosthène Pénot avec Charles Renel, on la sait très cordiale voire amicale.

Sosthène Pénot est particulièrement bien intégré dans le système colonial et il a la confiance de sa hiérarchie, cette même hiérarchie disposant du pouvoir de sélectionner, d'imprimer des ouvrages, et de le gratifier pour son travail. D'ailleurs, après un second congé administratif en métropole en 1913, Sosthène Pénot, à son retour dans la colonie, se retrouve chargé du secrétariat à la direction de l'enseignement, poste qui demande une loyauté certaine envers la hiérarchie.

La situation de Sosthène Pénot est-elle particulière ou peut-elle servir de modèle ? On peut penser qu'elle est particulière lorsqu'il s'agit de la revue du Service, qui a besoin d'être « alimentée » très régulièrement. Une étude spécifique, sur la longue durée, des articles produits reste à mener.

Nous manquons d'informations aussi détaillées que celles concernant Sosthène Pénot sur les autres personnes qui ont publié un ouvrage scolaire à Madagascar sur la période coloniale. Ainsi au début des années vingt, la participation de Joseph Rabaté, alors directeur de l'école le Myre de Vilers²⁵, à la compilation et à l'écriture de *Morceaux de récitation pour les*

²³ MLF, *Revue de l'enseignement colonial*, 3^{ème} année, N° 5, 1906, p. 3.

²⁴ MLF, *Almanach de la MLF pour 1912*, Paris, MLF, p. 2.

²⁵ CAOM EE/II/2581/5. Rabaté Joseph.

écoliers malgaches, avec Charles Renel, est en soi une marque d'intégration et de confiance d'une hiérarchie très proche.

Pour résumer, on peut déterminer six critères principaux pour comprendre comment se développe une production d'enseignement par le personnel enseignant à Madagascar : la politique scolaire coloniale et le développement de l'idée de l'adaptation locale des enseignements et des savoirs ; la faiblesse de l'encadrement administratif ; le développement de l'enseignement officiel et du nombre d'enseignantes et d'enseignants faisant une carrière coloniale ; le rôle d'encadrement dans le système d'enseignement colonial de ces enseignants ; la volonté individuelle de participer au développement et au soutien de la politique coloniale, ce qui n'empêche pas de possibles gratifications ; et enfin, les relations sociales extra-professionnelles des enseignants-producteurs avec leur hiérarchie.

Est-ce à dire que tous les auteurs d'ouvrages à destination de l'enseignement officiel de Madagascar remplissent ces critères ? Pas forcément, comme le montre un autre cas, quelques années plus tard.

André Dandouau publie un manuel des écoles de géographie de Madagascar à destination des écoles de la colonie en 1924. Mais ce manuel paraît à Paris chez Larose. Pourquoi l'Administration ne prend-elle pas en charge l'impression et la diffusion de la production de cet instituteur, membre et même ancien Secrétaire-général de l'Académie Malgache, présent à Madagascar depuis 1901 ? Certainement parce que cet enseignant a été en conflit avec la hiérarchie du Service de l'enseignement autour des années 1912-1913, conflit qui est en fait interne à la franc-maçonnerie de Tananarive²⁶, fortement présente dans le Service de l'enseignement. En opposition avec ses supérieurs directs, il se voit, ainsi que sa femme, Berthe Dandouau, elle-même auteur d'un ouvrage de couture pour l'enseignement indigène, cantonné pendant de longues années à des postes sur la côte. Ces postes, réputés plus insalubres que ceux des hauts plateaux, sont aussi une position d'isolement dans l'île. Mais les Dandouau possèdent des relais en métropole. En 1922 le Ministre des Colonies demande à ce que le couple obtienne à nouveau un poste sur les « hauts plateaux »²⁷. André Dandouau meurt de maladie à Fianarantsoa en 1924, mais son œuvre va lui survivre : en 1960, son manuel de géographie, réactualisé dans les années vingt par Georges-Sully Chapus, puis par Gabriel Pain, avocat à Madagascar, en est à sa dixième édition. Il est préfacé cette année-là par Philibert Tsiranana, un instituteur qui devient le premier président de la République de Madagascar :

« Cet ouvrage a déjà fait ses preuves depuis de longues années. Il est l'œuvre de l'un des Français auxquels Madagascar est particulièrement redevable, Monsieur André DANDOUAU [...]. Sa

²⁶ Archives du Grand Orient de France, Carton 1884.

²⁷ CAOM EE/II/1566/6 Dandouau André. Lettre du 26 juillet 1922.

courageuse épouse, qui a été mon professeur à l'École Le Myre de Vilers, a revu la présentation agréable et utile de ce précis qui résume les connaissances utiles sur notre Grande Ile. [...] je n'ai pas oublié la première vocation qu'avait été pour moi la noble carrière de l'enseignement, et je suis heureux de témoigner de l'attachement profond que je garde envers mes maîtres de l'École Normale Le Myre de Vilers et de l'œuvre désintéressée de chacun d'eux. »²⁸

Le « désintéressement des enseignants » peut être largement discuté, tout comme la continuité d'un discours transmis en situation coloniale. Mais le plus intéressant ici, c'est le soutien qu'apporte Philibert Tsiranana à cette publication, qui, imprimée par un éditeur privé, reçoit un label et un soutien officiels, en assurant ainsi le succès. Ainsi, s'il est possible de produire des savoirs scolaires sans le soutien direct de l'Administration ou du pouvoir politique à Madagascar, à terme ces soutiens font la différence dans la diffusion réelle des ouvrages. D'ailleurs, l'éditeur prendrait-il le risque de publier un ouvrage dont l'utilisation n'est pas garantie ?

Le fait de travailler à Madagascar donne l'opportunité à des personnels de participer à la création d'ouvrages pédagogiques, expérience intéressante et valorisante, opportunité certainement moins vraisemblable pour un même parcours en métropole. La production de savoirs pédagogiques par des enseignants, fonctionnaires coloniaux, révèle la façon dont se construit une partie des savoirs dans l'île à l'époque coloniale. Les enseignants producteurs de savoir, que ce soit à destination des élèves ou des enseignants « malgaches », sont pour l'Administration des intermédiaires indispensables pour produire des savoirs adaptés à la politique coloniale tout en étant utilisables car construits par empirisme, par expérience cumulée.

Autre aspect, qui reste à étudier plus en détail, c'est la production de savoirs coloniaux académiques, dans l'île même, notamment à travers l'Académie Malgache, structure créée sous Galliéni en 1902 sur le modèle des sociétés savantes européennes, qui publie de façon régulière un bulletin rendant compte des travaux (ethnographiques, linguistiques, historiques...) présentés par ses membres, à laquelle plusieurs enseignants participent activement sur l'ensemble de la période coloniale²⁹.

Un autre élément du travail des enseignants, dans ce cas principalement celles et ceux du primaire travaillant dans l'enseignement indigène, c'est l'encadrement des élèves.

²⁸ Lettre de Philibert Tsiranana du 29 août 1959 publiée en préface du *Manuel de géographie de Madagascar à l'usage des écoles de la République (avec la nouvelle organisation administrative)*, Paris, Larose, 1960, p. 3.

²⁹ Voir Didier Nativel, « Les héritiers de Raombana. Érudition et identité culturelle à Madagascar à l'époque coloniale (fin XIXème siècle – 1960) », *Sciences Humaines. Revue d'histoire des sciences humaines*, N°10, 2004, pp. 59-77.

6.2] Encadrer

Le personnel enseignant a dans ses missions, en métropole, un rôle d'encadrement des élèves. Dans le système colonial, cet encadrement a des spécificités, lorsqu'il s'agit d'élèves « indigènes », qui révèlent en creux la façon de percevoir et d'effectuer le travail quotidien, dans le cadre des politiques mises en place au niveau du Gouvernement général. Il s'agit d'un des axes de leur « mission civilisatrice ». L'observation de cet encadrement permet de mieux percevoir le pouvoir de l'institution scolaire, l'intermédiaire exerçant ce pouvoir étant l'enseignant. L'étude de la construction de la discipline et de « l'état moral » précède l'encadrement des idées, y compris politique, des élèves. Mais l'encadrement, c'est aussi celui du temps libre, une fois les cours finis, surtout dans les établissements à pensionnat, ainsi que celui de la santé des élèves. La comparaison entre les sources permet sur ce dernier point de voir la différence de traitement entre enseignement européen et enseignement indigène.

6.2.1] De la discipline à « l'état moral »

Les rapports de l'enseignement indigène des années 1910 et du début des années 1920 parlent de « discipline et de tenue » des élèves. On passe à partir des années trente à la notion d'« état moral », que l'on trouve toujours durant les années cinquante. Or si cette catégorie englobe toujours la question de la discipline, y sont adjointes des réflexions mettant en avant les efforts « civilisateurs » qui accompagnent la vision des enseignants. Ainsi, le directeur de LMV note dans son rapport pour l'année 1936, dans la partie « état moral » :

« Toujours le même excellent état d'esprit s'est manifesté d'une façon générale. [...] Les larcins (vols d'argent, de linge, de vêtements) que je signalais l'an dernier ne se sont plus produits. Les élèves ont pris l'habitude de déposer au bureau l'argent qu'ils reçoivent de l'extérieur. Un compte-courant leur est ouvert et ils disposent de leur argent au fur et à mesure de leurs besoins. (supprimer la tentation est encore pour les malheureux, après la satisfaction de leurs besoins matériels, la meilleure sauvegarde morale). Du jour où nous avons rendu effective la responsabilité des élèves de garde auprès des dortoirs, où se trouvent les séchoirs, les petits larcins [...] ont cessé. Ce principe de la responsabilité de chacun vis-à-vis des objets (outils, ustensiles) dont il a la charge produit, avec les indigènes, en général négligents et, il faut le dire, peu respectueux des choses qu'on leur confie, les résultats les meilleurs. [...]

Il y a là évidemment une question de mentalité à changer. Mais en attendant ce changement souhaité, le jour où nous poserons le principe de la responsabilité de chacun vis-à-vis de ce qui lui est confié et où cette responsabilité se traduira par l'obligation de remplacer l'ustensile ou l'outil abîmé sans nécessité, le premier pas vraiment efficace vers l'amélioration de cette mentalité sera fait. »³⁰

Si la question du contrôle moral est également une donnée pouvant prendre place dans l'enseignement métropolitain, elle n'est ni utilisée dans un même contexte, ni étrangère à une construction d'élites francisées. L'inculcation de valeurs, jugées étrangères et supérieures à celles des « indigènes », est un axe de transformation des individus dans une réflexion de type

³⁰ ARM G396. Rapport annuel de LMV, 1936, pp.14-17.

« mission civilisatrice ». C'est un aspect important qui fait partie du travail quotidien du personnel travaillant dans l'enseignement indigène, comme l'indique en 1952 Guy Palissière, alors directeur du centre pédagogique de Tamatave, créé en 1949 :

« La tenue vestimentaire s'améliore d'année en année. Il y a une dizaine d'années à peine, les jeunes gens de l'âge de nos élèves n'avaient aucun sens de ce que pouvait être une tenue propre et correcte. Actuellement chacun sort en souliers et porte le dimanche un complet de bonne coupe. Les jours de sortie leur conduite en ville est excellente et aucune plainte n'est jamais parvenue les concernant ».³¹

Guy Palissière, né en Charente en 1906, travaille dans l'enseignement à Madagascar depuis 1927, l'année de ses 21 ans. Il a été directeur de l'école Flacourt en 1938 ainsi que responsable des œuvres para-scolaires à la direction de l'enseignement. En 1952, il cumule la direction de l'ER de Tamatave avec celle du centre pédagogique, année où celui-ci est transformé en collège d'administration. Il travaille à Madagascar jusqu'en 1962, il a alors 56 ans³².

Si les punitions « classiques » du type retenue sont couramment utilisées, et s'il existe des gradations des sanctions passant par le blâme et pouvant amener à l'exclusion d'un établissement, charge à la famille alors de rembourser le coût des études, le langage administratif ne laisse que peu entrevoir les possibles brimades physiques, qui existent très certainement.

Une affaire opposant un ancien élève de LMV à Sosthène Pénot, alors à la retraite, est révélatrice à la fois des implications de la « moralité », mais aussi de la difficulté de mettre en cause des fonctionnaires soutenus par leur hiérarchie. En 1939, M. Nab Hane Ben Saïd Halidi, appuyé par la LDH de Marseille, porte réclamation auprès du Ministre des Colonies contre son exclusion de l'école LMV et de l'Administration coloniale en 1928. Cette année-là, deux élèves de LMV accusent leur directeur d'avoir « l'habitude d'infliger de nombreuses punitions aux élèves et les retirer moyennant une certaine somme » et subir « de formidables soufflets, de forts coups de poing sans compter les coups de pied » de sa part. Un des élèves est de famille royale comorienne et une enquête est diligentée. Elle conclut à une supercherie de la part des élèves. La réouverture du dossier dix ans plus tard conclut à « une plainte semblable à tant d'autres : celle d'un élève qui, exclu pour un ensemble de faits répréhensibles, tente de se justifier en imputant ses propres torts à l'administration », l'ancien élève ayant été jugé « toujours mauvais élève, paresseux et indiscipliné ». À cela, s'ajoute des circonstances aggravantes du point de vue de l'Administration : son exclusion définitive a été provoquée par « une affaire de mœurs [...] il a été surpris, dans le sous-sol de l'école en compagnie d'un de ses camarades et dans une attitude qui ne laissait aucun doute sur la nature

³¹ ARM G147. Rapport annuel du Centre Pédagogique de Tamatave, 1952, p

³² ARM Dossier du personnel européen 1950-1972 et CAOM EE/II/7301 Palissière Guy.

de ses intentions »³³. Sosthène Pénot en 1928 en parle³⁴ dans un échange avec la direction de l'enseignement, le registre du vocabulaire médical utilisé pour décrire l'homosexualité montre bien les considérations de l'époque, et les méthodes utilisées, la façon de contrôler les corps dans le milieu scolaire :

« De mon côté, j'ai obligé ces mêmes élèves et contre leur gré à se présenter à la visite médicale du Docteur européen dans l'intervalle des deux plaintes orales et écrites, car je les soupçonne de mœurs spéciales, particulièrement le Comorien. Ils ont été déshabillés entièrement et examinés attentivement [...]

En résumé, ces deux élèves, dont l'intelligence est au service du mal ont côtoyé maintes fois le danger de l'exclusion et ont su arrêter la menace par des excuses que j'ai crues sincères.

Ce serait l'infection de l'école de Médecine si on les laissait continuer leurs études et la honte du corps médical indigène.

À l'heure actuelle, ils contaminent notre école car beaucoup d'élèves cherchent à les imiter. Jusqu'ici, j'avais jugé qu'un bon avertissement, une réprimande bien donnée font beaucoup plus qu'une punition brutale pour améliorer un élève.

Mais en présence d'une insoumission absolue, d'une paresse invétérée, d'une mentalité pernicieuse et surtout de la gravité des accusations portées par ces deux élèves, je demande [...] l'exclusion par mesure disciplinaire [...] et l'interdiction pour eux d'entrer dans l'Administration indigène. »³⁵

Aucune autre source connue ne permet de confronter ces archives. Si les sanctions peuvent évoluer et varier suivant les individus, le contrôle moral est une constante et fait partie du travail quotidien des instituteurs présents dans l'enseignement indigène. Ce que note le même Sosthène Pénot dans ses mémoires, à l'endroit du passage traitant de sa direction de LMV, de façon essentialiste et reprenant les grands traits des préjugés de la psychologisation des colonisés à Madagascar :

« Le code de la discipline est constitué par l'ensemble de divers règlements, affichés, lus et commentés souvent. Car le Malgache paraît un grand enfant, placide, acceptant d'emblée toute autorité ferme et juste. Sans forte personnalité, il prête une oreille complaisante aux suggestions troublantes de camarades plus ou moins équilibrés, non pas toujours par méchanceté, mais pour le plaisir curieux d'imiter les autres, sans bien réfléchir où son attitude le conduira. Mais en général, nous trouvons de la docilité et de l'obéissance. Pour développer leurs bons sentiments, il nous faut une collaboration efficace des maîtres indigènes. »³⁶

L'encadrement ne s'arrête pas aux élèves : les enseignants « malgaches » sont également concernés. Si la surveillance est quotidienne pour ceux travaillant dans l'enseignement de second ou de troisième degré, il est moins fréquent mais existant dans les écoles du premier degré, en fonction de la distance physique séparant l'école à inspecter du lieu de rattachement de l'instituteur chargé des tournées d'inspection et de leur fréquence.

Et, du contrôle moral à la surveillance politique, il n'y a parfois, dans un rapport, que l'épaisseur de l'ambiguïté d'un terme utilisé.

³³ ARM G395. Feuilles 105 à 123.

³⁴ Il n'est pas question de ces faits dans ses mémoires.

³⁵ ARM G395. Lettre du 8 octobre 1928.

³⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 304.

6.2.2] Idées et comportements politiques des élèves

L'enseignement est perçu en situation coloniale comme un outil pouvant être dangereux par les capacités d'analyse et de réflexion qu'il fournit aux élèves. Par ailleurs, l'implication d'un nombre important de lettrés, d'élèves de l'école de médecine dans la VVS durant la première guerre mondiale pousse le personnel enseignant « européen » à une surveillance plus aigüe des élèves aussi bien que des enseignants « malgaches ». Il ne semble pas exister d'instructions spéciales ou de circulaires spécifiques sur ce sujet. Ce contrôle est à mettre en parallèle avec la perception des mouvements considérés comme anticoloniaux. Ainsi dès les années vingt des comportements sont notés comme « subversifs ». Ces notes transparaissent plus massivement dans les rapports dans les moments de forte tension politique, notamment en 1947-1948. Ces écrits indiquent que le personnel enseignant est bien conscient des enjeux et de l'existence de revendications anticoloniales. Les années cinquante ne sont pas exemptes de ce type d'appréciations.

Ainsi, Eugène Aiguier, instituteur né dans le Var en 1915 et présent à la colonie depuis 1945, directeur de l'ER d'Analalava depuis 1950 est-il prolix dans la partie « état moral » de son rapport pour l'année 1952, révélant les conflits latents existant sur la période, ainsi que sa vision de la situation :

« Comme il avait été prévu dans le rapport de l'année scolaire 1951, aucune sanction n'ayant été prise contre les auteurs de lettres anonymes, le fait s'est renouvelé cette année. Il est regrettable que l'on y ait attaché la même importance, pour ne pas dire une plus grande importance, car il suffirait de se renseigner à une source digne de foi pour apprendre que le Directeur de l'École régionale n'est pas le seul fonctionnaire européen d'ANALALAVA contre lequel on use de pareils procédés : chacun, dans cette partie de Madagascar, est victime d'accusations plus ou moins fantaisistes par des gens qui préfèrent garder l'anonymat [...] Ces faits, comme l'an dernier, ne sont pas imputables aux élèves qui s'en rendent coupables. Les véritables instigateurs, qui sont toujours les mêmes, seraient facilement connus du fait que les auteurs de lettres anonymes fréquenteraient, hors de l'École, les mêmes personnes en 1952 qu'en 1951. D'autre part, ces élèves, comme l'an dernier, sont issus de familles dont les opinions politiques, la race ou la ville d'origine sont identiques à peu de choses près. [...] de tels incidents n'ont commencé qu'en 1951 aussitôt après la mise en retraite d'un contremaître et le déplacement d'un professeur-assistant dont l'activité nocive était connue et qui ont laissé pas mal d'amis aussi bien à ANALALAVA que dans l'île d'en face [Nosy Lava, île bagne]. L'état d'esprit déplorable de certains élèves de 4^{ème} année venant des grandes villes n'est pas une chose nouvelle. [...] La situation a été rétablie par des mesures disciplinaires, strictes [...]. Il semble que l'état d'esprit de 1946-1947 tende à se rétablir.

Les mesures de clémence et l'adoucissement des sanctions, si elles ont donné des résultats chez les bons sujets, n'ont fait qu'encourager les mauvais. [...] Mais certains incidents n'ont pu être sanctionnés, faute de preuves contre les auteurs qui ne se sont pas fait connaître. En fin d'année, au mois de Septembre en particulier, inscriptions sur les murs des locaux (pour inciter les jeunes à l'indiscipline et à la solidarité dans le mal), sabotage du groupe électrique en salle de 4^{ème} année, voire même du groupe électrogène pour ne pas faire étude le soir [...]. Le départ de certains a rétabli le calme.

La plupart des membres des personnels européen et malgache collaborent étroitement avec le Directeur pour le maintien de la discipline et la punition des mauvais esprits, mais certains, dans les deux catégories, semblent soutenir les coupables par leur attitude équivoque à leur égard, attitude suggérée peut-être par le même état d'esprit ou la crainte que les procédés employés contre leur Directeur le soient aussi contre eux. »³⁷

³⁷ ARM G147, Rapport annuel de l'ER d'Analalava, 1952, pp.8-9.

Cette année-là, Eugène Aiguier n'est pas le seul à se soucier du comportement politique des élèves des ER. Aucune observation, même pour indiquer qu'il n'y a rien à signaler, n'est portée sur les élèves des EM. Dans les exclusions d'élèves signalées, il est difficile de savoir ce qui fonde les « indisciplines ». La limite entre un comportement gênant pour le fonctionnement d'un établissement et une présence gênante pour l'Administration d'un point de vue politique est floue. Si les avis des directeurs d'ER sont différents suivant les écoles, les mots utilisés et les rapports de causalité sont significatifs :

« État Moral.

Un gros progrès dans la discipline est à signaler. Aucune exclusion n'a été prononcée cette année pour indiscipline (contre 5 l'an dernier). Je signale cependant l'indiscipline des élèves « jugements supplétifs ». La plupart sont des jeunes gens ayant dépassé de plusieurs années l'âge d'entrée à l'école. Il serait temps qu'il soit pris un arrêté interdisant l'entrée des établissements scolaires de l'état à tout candidat muni d'un état-civil fantaisiste établi pour les besoins de la cause. Chaque fois que je me suis attaché à découvrir une fraude sur l'âge de ces candidats, je l'ai découverte. Si j'avais plus de loisirs, j'arriverais probablement à établir irréfutablement l'imposture de la presque totalité d'entre eux. Nul doute que si tous ces " jugements supplétifs " étaient éliminés, l'enseignement ferait un bond sérieux en avant. »³⁸

« Les mesures énergiques prises l'an dernier contre les instigateurs d'insubordination et d'indiscipline, ont beaucoup assaini l'atmosphère scolaire et amélioré la moralité des élèves. »³⁹

« Parmi les 153 élèves, il y a bien quelques mauvaises têtes qui ne devraient pas être à l'école. La discipline est relativement difficile : du côté personnel, une ou deux mutations s'imposent. »⁴⁰

« Attitude des élèves au point de vue politique.

La politique n'intéresse pas les élèves ; ils sont et restent respectueux envers leurs maîtres, et observent dans l'ensemble le règlement d'internat qui leur est appliqué. »⁴¹

Une analyse plus quantitative, non menée, pourrait permettre de voir s'il existe un rapport entre ce type d'appréciation politique et le temps de présence colonial de l'agent qui les écrit. Les conséquences pour les élèves ou le personnel « malgache » concernés fluctuent suivant les périodes : le moment le plus dur est certainement du début des années trente jusqu'à la fin des années quarante.

L'encadrement ne concerne pas seulement les opinions et les moments de présence à l'école mais aussi, surtout dans les établissements avec un internat, le temps libre en dehors des cours.

6.2.3] Le temps libre

Les établissements du second et du troisième degré de l'enseignement indigène comportent des internats obligatoires. L'encadrement en dehors des heures de cours fait partie du travail du personnel enseignant. Charles Renel, dans ses *Principes de pédagogie indigène à l'usage*

³⁸ ARM G147, Rapport annuel de l'ER de Tamatave, 1952, pp. 8-9.

³⁹ ARM G147, Rapport annuel de l'ER de Diégo-Suarez, 1952, p. 2.

⁴⁰ ARM G147, Rapport annuel de l'ER de Fianarantsoa, 1952, p. 15.

⁴¹ ARM G147, Rapport annuel de l'ER de Farafangana, 1952, p. 7.

des européens fait allusion à la façon dont cet encadrement doit s'effectuer en abordant la question de la sexualité :

« La différence de mœurs, jointe à celle du climat, doit nous empêcher de juger des questions sexuelles à Madagascar comme en France. Sans autoriser chez les jeunes Malgaches cette licence complète qui est de tradition dans leur race et qui ne va pas sans dérèglement, il importe de leur laisser à ce point de vue une liberté relative. Les élèves des écoles régionales ne sauraient être internés complètement. On peut leur donner tous les jours une heure de sortie régulière, ne fut-ce que pour ne pas leur laisser trop sentir qu'ils sont quelque peu prisonniers le reste du temps. Sur leurs occupations du jour de sortie qui est le dimanche, on doit de même exercer un contrôle effectif, mais cependant aussi discret que possible. C'est à cette condition qu'on ne leur fera pas détester le régime de l'école. Et il faut se souvenir que leur seul moyen de protestation dans ce cas, c'est la fuite.[...] Afin que les élèves bénéficient de l'influence éducative des maîtres, le régime de l'école régionale est l'internat, mais appliqué avec les tempéraments rendus nécessaires par les mœurs indigènes. [...] Le régime de l'école Le Myre-de-Vilers est l'internat appliqué avec les mêmes tempéraments que dans les écoles régionales. »⁴²

Concrètement, il s'agit pour les chefs d'établissement d'organiser une vie sociale. Celle-ci suit les évolutions de l'enseignement métropolitain, avec la mise en place de bibliothèques scolaires et l'apparition dans les années trente d'équipes sportives scolaires. Mais les avancées technologiques sont aussi prises en compte. Lentement, à partir des années trente, l'ensemble des établissements du deuxième degré dispose de projecteurs portables de films « Pathé-Baby ». Après guerre, le samedi soir est réservé aux projections de cinéma éducatif. Ainsi, le directeur du CCA de l'Itasy écrit en 1953 :

« État Moral

Le nombre des élèves ayant presque doublé, le climat moral de l'école a été moins gentil, moins familial que l'année dernière. Cependant, il n'y a pas eu de fautes graves, si l'on excepte deux petits vols dans les dortoirs, dont les auteurs n'ont pu être retrouvés. Pas de punition importante. Des jeux ont été achetés pour distraire nos garçons les jours de repos, mais le cinéma a souvent été en panne. »⁴³

La problématique de l'encadrement des élèves en dehors du temps d'enseignement à proprement parler est encore plus poussée à LMV. En 1904, les Lapassade, qui dirigent en couple l'école, envoient un article publié dans le premier numéro de la revue de l'enseignement colonial de la MLF. Il indique l'organisation para-scolaire de l'école :

« Le régime de l'École est un régime libre, mais presque tous les élèves dont les familles n'habitent pas à Tananarive demandent à loger à l'école dans des maisons construites pour eux.[...]

La petite cité scolaire [...] est peut-être la partie la plus intéressante de l'établissement.

Placés tout près de la directrice et du directeur de l'École, sous la surveillance qui sait être discrète tout en étant très effective, les jeunes filles malgaches [mariées à un élève] reçoivent dans leurs maisons la meilleure éducation ménagère. Sans les « déraciner » de leur milieu, sans chercher à leur donner nos habitudes européennes, on leur apprend à mieux tenir leur maison, à la rendre plus saine ; on leur enseigne aussi à *mieux vivre*, c'est-à-dire à mieux se nourrir, à mieux se vêtir et surtout à mieux se conduire.

Les jeunes gens célibataires de leur côté contractent les mêmes habitudes de propreté, d'ordre, de bonne tenue, de bon goût.

Enfin tout en faisant l'apprentissage de la vie en société organisée : les élèves s'entendent pour assurer le bon ordre matériel et le bon ordre moral dans le village, sous l'autorité des deux maîtres

⁴² Charles Renel, *Principes de pédagogie indigène à l'usage des Européens. Leur application à Madagascar*, Tananarive, Imprimerie officielle, 1922, pp. 7-22.

⁴³ ARM G 147. Rapport annuel du CCA de l'Itasy, 1952, p. 1.

surveillants, qui vivent aussi avec leurs familles au milieu d'eux. Les femmes des élèves mariés y sont entourées de la protection et du respect de tous. »⁴⁴

LMV est également le premier poste de Sosthène Pénot dans l'enseignement à Madagascar de 1905 à 1908. Il consacre un long passage au système d'encadrement :

« L'âge moyen des élèves à l'entrée est de 16 à 17 ans. Le régime de l'école est l'externat libre. Ceux qui sont originaires de Tananarive et des environs vivent dans leurs familles ; enfin les élèves originaires des provinces éloignées sont logés dans le village scolaire. Beaucoup de ces élèves sont mariés, plus âgés et y vivent avec leur famille.

Cette petite cité scolaire est une partie intéressante du groupe. Placées sous la surveillance du directeur de l'École, surveillance discrète tout en restant effective, les jeunes familles malgaches y reçoivent la meilleure éducation (indigène) ménagère.

Sans les déraciner de leur milieu, sans chercher à leur donner nos habitudes européennes, on leur apprend à mieux tenir une maison, à la rendre plus agréable, plus confortable et plus saine. Les célibataires y contractent les mêmes habitudes de propreté, de bonne tenue. Tous y font l'apprentissage de la vie organisée.

Les élèves s'entendent pour assurer le bon ordre dans le village sous l'autorité d'un maître surveillant marié, qui vit au milieu d'eux. Les femmes des élèves mariés y sont entourées du respect et de la protection de tous. [...]

Pour rendre le séjour à l'école plus agréable, on y a installé les distractions du dimanche. Sous la surveillance des professeurs assistants, les élèves se livrent à la danse. Ces réunions resserrent les liens de cordialité et de camaraderie qui les unissent naturellement en créant autour d'eux une atmosphère de bonne humeur et de franche gaîté.

Chez les élèves côtiers, elle dissipe la nostalgie qui les envahirait et provoquerait des désertions, si, pendant les 3 ans qu'ils passent à Tananarive, loin de leur pays natal, l'École Le Myre de Vilers, n'était pas une maison bienveillante et gaie, où l'on peut, après le travail de la semaine, goûter la joie des fêtes corporatives qui contribuent encore à développer chez eux le sentiment de sociabilité.[...]

Aux distractions du dimanche auxquelles nous prenons part très souvent, nous ajoutons des conférences et causeries sur des sujets d'actualité, des expériences amusantes et en même temps scientifiques prises ou imitées de Tom Tit dans la science amusante. »⁴⁵

La ressemblance entre les deux textes est frappante et montre la façon dont Sosthène Pénot a pu écrire ses mémoires, à partir de notes diverses, et de sources accumulées dont il n'est pas l'auteur. Il s'appuie largement, plusieurs décennies après sa publication, sur l'article de Jean et Louise Lapassade en modifiant quelques éléments. Est-ce une facilité d'écriture ou la volonté de véhiculer une vision harmonisée dans le temps de la politique scolaire coloniale ? Il peut aussi s'agir d'une sorte de « réappropriation » : en modifiant le texte original par ses propres termes, par le recours à des appréciations personnelles et l'utilisation d'un vocabulaire légèrement différent, il fait sienne l'analyse de ses devanciers. Les différences entre les deux textes peuvent être liées au style de Sosthène Pénot aussi bien qu'à l'évolution de la perception des objectifs et de l'organisation pratique d'une école qu'il dirige entre 1926 et 1929, plus de vingt ans après l'article des Lapassade.

Un autre volet de l'encadrement qu'exerce le corps enseignant relève du suivi de la « situation sanitaire ».

⁴⁴ Jean et Louise Lapassade, « Une école normale indigène. L'école normale le Myre de Vilers à Tananarive », MLF, *Revue de l'enseignement colonial*, N°1, janvier-février 1904, p. 12.

⁴⁵ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 184-186.

6.2.4] La santé

S'il ne faut pas oublier qu'en métropole même, depuis le milieu du XIX^e siècle, l'hygiène tient une place croissante dans le milieu scolaire⁴⁶, la situation coloniale ne pose pas l'interaction avec les populations concernées de la même manière. La question de la médecine en milieu colonial est complexe. Si pour certains elle est une pratique humaniste, elle reste également un instrument politique – diffusion des bienfaits de la science dans un cadre « mission civilisatrice », contrôle des corps – et économique pour accroître et fortifier la main-d'œuvre⁴⁷. Elle est un des outils de légitimation de l'entreprise impérialiste⁴⁸. L'action sanitaire se fait également dans une vision racialisée des populations, contribuant à répandre l'image de race inférieure, et s'inscrit dans un combat de la science occidentale contre les cultures locales, contre le sorcier et ses remèdes⁴⁹. C'est ce que note Charles Renel en 1913 :

« Au point de vue politique, la diffusion de l'enseignement est un des meilleurs moyens de lutter contre l'influence des anciens chefs et surtout des sorciers. Or il faut annihiler le pouvoir des sorciers, des vendeurs d'ody, des faiseurs de sikidy, pour amener les Indigènes à se servir de l'Assistance médicale, et on peut dire que partout l'école doit précéder l'hôpital et l'instituteur le médecin. »⁵⁰

L'assistance médicale indigène (AMI), créée à Madagascar au début de la colonisation, est le lieu d'élaboration locale de cette politique. L'enseignement est de fait un instrument central pour la diffusion d'une rationalité médicale et de valeurs sociales – il y a des cours d'hygiène dans les écoles indigènes dès le premier degré – aussi bien que pour le suivi quotidien des élèves dans les établissements et par ricochet l'éducation de leur entourage. On retrouve cette préoccupation chez les enseignants.

En 1929, Louise Vierne⁵¹ est directrice de l'EM d'Ambositra, et écrit dans son rapport annuel :

« L'état sanitaire a été assez satisfaisant ; malgré une recrudescence de peste en ville et aux alentours aucun décès n'est à signaler. Le personnel et toutes les élèves ont subi la vaccination anti-pesteuse en août à l'hôpital indigène.

Le service des visites médicales à l'école qui rendait de grands services a dû être supprimé par suite du manque de personnel à l'hôpital indigène. La fréquentation scolaire de l'école primaire s'en est

⁴⁶ Marcel Grandière, *La formation des maîtres en France, 1792-1914*, Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 95, 112 et 143.

⁴⁷ L'utilisation de la médecine et de l'hygiène faisant partie des outils du colonisateur pour augmenter la main-d'œuvre est déjà explicitement exposée en 1898 : Anonyme (H.D.) « Mesures à prendre pour accroître la population de l'Emyrne », in *Bulletin du Comité de Madagascar*, Paris, Challamel, 4^e année, N°4, août 1898, pp. 390-396.

⁴⁸ Laurence Monnais, « Médecine », in Dulucq Sophie, Klein Jean-François, Stora Benjamin (dir.), *Les mots de la colonisation*, Toulouse, Presse Universitaires du Mirail, 2008, p. 68.

⁴⁹ Claude Liauzu, « Santé, une colonisation ambiguë », *Dictionnaire de la colonisation française*, p. 577.

⁵⁰ CAOM GGM. Rapport annuel du Service de l'enseignement, 1913.

⁵¹ Louise Lacarelle est née en 1885 dans l'Ain. Elle sort de l'école normale de Nancy en 1905 et, célibataire, est aussitôt embauchée à Madagascar. Elle se marie entre 1911 et 1913 avec Louis Lagarde, instituteur présent à Madagascar à partir de 1911⁵¹. Son mari est mobilisé en métropole pendant la Première Guerre mondiale. Après guerre ils reviennent à la colonie. Louis Lagarde décède à Fianarantsoa en 1925. Il a 44 ans. Louise Lagarde continue de travailler à Madagascar, et se remarie avec un dénommé Vierne, « colon-prospecteur » puis divorce quelques années plus tard. Elle est présente à Madagascar jusqu'en 1940, année de sa retraite. Elle a 55 ans, est affiliée à la CIR et a fait toute sa carrière d'institutrice à la colonie. CAOM EE/II/3676/12. Lagarde Louise.

ressentie. Les élèves malades vont à la visite le matin à l'hôpital, puis, souvent, retournent y stationner l'après-midi sous prétexte d'y recevoir des soins et des médicaments, toutes choses qui autrefois étaient distribuées à l'école. Je pouvais ainsi contrôler l'état de santé des élèves, exiger que le traitement ordonné soit suivi et en suivre les effets. Ceci m'est impossible maintenant.

J'ai essayé de lutter contre l'insouciance des parents qui, à part quelques rares exceptions, envoient leurs enfants à l'école insuffisamment vêtus en hiver. Au début de la saison froide, je me suis adressé directement à eux en leur envoyant la communication suivante :

« Parents, si vous aimez vos enfants, faites attention à ce que je vais vous dire : À cette saison (juin-juillet et août) vos petites filles grelottent dans le vent froid et le brouillard du matin. Donnez des vêtements chauds pour venir à l'école. Vous les défendrez ainsi contre les rhumes et les broncho-pneumonies qui font mourir beaucoup d'enfants. Et en agissant ainsi vous serez de bons parents. »

Cette communication, traduite en malgache en autant d'exemplaires qu'il y avait d'élèves à l'école primaire a été emportée avec joie par les enfants dans leurs familles. Le résultat a dépassé mes espérances. En une semaine, les parents de ces enfants, et quelques-uns parmi les plus pauvres, avaient répondu à mon appel. Je me propose d'agir ainsi chaque année. »⁵²

Cette démarche sur la question sanitaire n'est pas l'apanage d'une seule institutrice à un moment et un endroit donnés. Les rapports des ER contiennent des éléments similaires. On voit même parfois dans les rapports des années cinquante un souci du détail très poussé. Ainsi le rapport annuel de l'ER de Farafangana pour 1952 montre, dans ces écoles, la proximité de l'encadrement et du contrôle :

« ÉTAT SANITAIRE

Maladies	Totaux [la répartition est faite mois par mois]
Abcès	7
Adénites	4
Angine	11
Blennorragie	5
Bronchite et Trachéite	89
Coliques	6
Coliques hépatiques	3
Conjonctivites	7
Dents	74
Diarrhées	49
Dysenteries	2
Entérites	7
Entorses-contusions	33
Furoncles	4
Gale	7
Grippe	7
Laryngite	2
Paludisme	70
Plaies diverses	74
Syphilis	3
Viscère	1
TOTAUX	467 [l'école comprend 143 élèves]
[...]	

Remarques

ÉTAT SANITAIRE SATISFAISANT EN GENERAL

Aucune épidémie.

1 élève a eu la jambe cassée au cours d'un match de football, en Mai 1952. Hospitalisé, il en est ressorti au bout d'1 mois, complètement rétabli, et sans aucune complication.

Vaccinations : Des vaccinations anti-typhoïdiques ont eu lieu en Mai 1952.

Inspection et visites médicales : Tous les élèves, ont été visités par le peloton mobile sanitaire (Docteur GACOUGNOL), les 4 -5 et 8 Septembre 1952 ; les analyses de selles et de sang ont permis de déceler :

150 élèves à déparasiter (ascaris)

⁵² ARM G382 bis, Rapport annuel de l'EM d'Ambositra, 1929, pp. 1-2.

50 élèves à déparasiter (trichocéphales)
14 élèves atteints de bilharziose intestinale,
32 élèves atteints d'ankylostomiase,
25 élèves atteints de syphilis.

Le déparasitage des élèves atteints d'ascaris et de trichocéphales, a été fait dès la fin de Septembre et terminé avant le départ en vacances. Dès la rentrée scolaire de novembre 1952, les autres cas de maladie seront traités.

Distribution de produits anti-palustres :

La distribution de Nivaquine a eu lieu, chaque semaine à raison de 2 comprimés chaque jeudi. »⁵³

Si ces exemples sont intéressants, il faut les comparer à ce qu'indiquent les rapports de l'enseignement européen sur les mêmes périodes, qui ne comportent souvent que de très courtes phrases :

« La fréquentation scolaire est bonne. Les absences sont dues à des accès de paludisme. Pendant les mois de mai et de juin, deux épidémies (rougeole et varicelle) ont sévi sur les élèves des deux classes. Aucun cas grave à signaler. »⁵⁴

« État sanitaire bon dans l'ensemble. Quelques élèves atteints de paludisme manquent assez fréquemment l'école. Aucune épidémie. »⁵⁵

Les rapports annuels des années trente du lycée Jules Ferry ne font jamais allusion à une question sanitaire autrement que par des travaux « d'hygiène » à effectuer (sanitaires, douches...) ⁵⁶, alors qu'il y existe, comme dans les ER, un internat. En général, l'état sanitaire est jugé « satisfaisant » ou « bon » et de temps en temps des évènements plus marquants sont signalés, mais rarement sur plus de 2 ou 3 lignes. Apparaît seulement en toile de fond la question du climat et des maladies tropicales, il n'est pas question de conseil ou de contrôle sur la façon dont les élèves suivent les recommandations :

« L'état sanitaire est satisfaisant étant donné que nous sommes à l'époque de l'année où le climat est le plus pénible. Un cas de rougeole à signaler. »⁵⁷

«Service Sanitaire

Le service de lutte anti-palustre a passé le D.D.T. le 26 décembre 1950. La visite médicale de toutes les élèves a eu lieu au mois de novembre. La distribution de nivaquine a lieu tous les mercredis. »⁵⁸

En 1952 et 1954, il est encore parfois fait état de vaccinations, des visites médicales annuelles, les problèmes de santé voient apparaître des questions de « caries dentaires », d'oreillons ou de fractures en cour de récréation, ce type de renseignement tend à se « métropoliser », dans le sens qu'il serait difficile de faire la différence entre ces écrits et le rapport d'une école quelconque de métropole. ⁵⁹

La façon de s'impliquer et de percevoir la santé dans le cadre scolaire semble donc dépendre en partie du type d'enseignement, mais aussi du public. Les lycées sont accessibles à une

⁵³ ARM G 147. Rapport annuel de l'ER de Farafangana, 1952, pp. 6-7.

⁵⁴ ARM G 364. Rapport annuel de l'EE de Fianarantsoa, 1936, p. 2.

⁵⁵ ARM G 364. Rapport annuel de l'EE de Fianarantsoa, 1947, p. 5.

⁵⁶ ARM G 150. Rapports semestriels puis trimestriels du Lycée Jules Ferry.

⁵⁷ ARM G 150. Rapport mensuel du Lycée Gallieni, janvier 1946, p. 1.

⁵⁸ ARM G 150. Rapport trimestriel du Lycée Jules Ferry, 1951, p. 2.

⁵⁹ ARM G 147. Rapports des EE, 1953-1954.

fraction de la population colonisée, sur des critères de réussite aux examens ou de bon vouloir politique de l'Administration. Ces élèves sont dans une grande majorité issus des classes aisées. Ce qui est nettement moins le cas dans l'enseignement indigène, à l'exception notoire de l'école Flacourt, payante. La façon de penser la médecine dans le milieu scolaire se fait à Madagascar sur une double base, sociale et raciale.

Mais la question médicale révèle d'autres enjeux sous-jacents dans le système colonial et dans l'enseignement en particulier. Un courrier adressé en mars 1948 par Julien Truchelut, directeur de l'enseignement, à Paul Dubief, professeur d'école normale, directeur de LMV depuis 2 ans, l'exprime très clairement :

« L'examen du rapport de 1947 [...] révèle qu'un nombre important d'élèves se sont présentés à la visite médicale au cours de l'année 1947.

Le nombre de journées d'hospitalisation a été également fort élevé et l'on peut se demander si le personnel médical chargé de procéder à la visite ou de décider l'hospitalisation n'a pas témoigné une excessive bienveillance à certains élèves.

Il est vraisemblable même que d'assez nombreux paresseux se sont présentés à la visite dans l'espoir d'obtenir un repos supplémentaire.

Je me propose d'entrer en relation avec Monsieur le Directeur du Service de Santé pour lui demander d'envisager de donner les instructions qui paraissent s'imposer au médecin de l'A.M.I. qui passe la visite quotidienne, afin de limiter les pertes de temps des élèves.

Pour tirer le meilleur parti des renseignements que vous m'avez donnés, je vous serais obligé de me faire connaître la décomposition par origine ethnique des 75 élèves hospitalisés en 1947.

Ces renseignements seraient intéressants à la fois pour l'Enseignement et pour le Service de santé. »⁶⁰

La question de la catégorisation ethnique n'est pas innocente et a une importance forte pour l'Administration coloniale, depuis l'instauration de la « politique des races » au début de la colonisation.

Un des enjeux propres à l'implication du personnel dans la santé est l'éducation de la population liée aux élèves. Ce n'est pas le seul cas où l'encadrement dépasse le strict cadre de l'école.

6.2.5] Au-delà de l'enseignement

Par de multiples aspects, et peut-être même par définition, les enseignants coloniaux, en tant qu'employés de l'État colonial, participent à sa structuration et à l'encadrement de la société colonisée. Ce qui est étudié ici, c'est la façon dont certains enseignants remplissent des fonctions qui dépassent le cadre strict de leur travail, du moins vu de la métropole, fonctions liées à leur situation professionnelle et aux différentes carences administratives de la colonie. Deux éléments sont pris en exemple, parmi d'autres possibles. Il s'agit d'abord de la position de l'instituteur en tournée. Il s'agit ensuite de son utilisation pour ses compétences par

⁶⁰ ARM G 396. Correspondance de LMV, 1948. Lettre du 11 mars 1948. Feuillet N°9.

l'Administration, par exemple la participation à des procédures judiciaires ou à la censure cinématographique.

Les instituteurs qui se retrouvent chargés de tournée, surtout en dehors de la partie centrale de l'île où le maillage de l'Administration coloniale est plus important, se retrouvent en situation de représentation du *fanjakana*, du pouvoir étatique. De fait, il est l'un des rares colonisateurs à se rendre dans des zones rurales où la relation avec le pouvoir central est distendue. Les instituteurs savent que lorsqu'ils entament une tournée d'inspection, leur travail ne se limite pas à vérifier le fonctionnement et le niveau professionnel des enseignants « malgaches » visités, mais aussi doit prendre en compte de nombreux phénomènes pouvant intéresser l'Administration, à quelque niveau que ce soit. Faire une tournée, c'est aussi rendre visite aux administrateurs coloniaux des zones concernées, parfois même faire une inspection conjointe. Ce fait ressort, parfois en filigrane, des mémoires de Sosthène Pénot et de façon bien plus directe de celles d'Émile Autran. L'enseignant est bien alors un agent de l'Administration.

Si l'enseignant est un agent de l'Administration, il est censé avoir un certain nombre de compétences pouvant « servir ». C'est ainsi, par exemple, que l'on trouve dans les archives privées de Georges Duteil, le brouillon d'un « rapport d'expertise de M. Duteil, chef par intérim de la circonscription scolaire de Diégo-Suarez, sur Réquisition de M. le Juge [illisible] de Diégo (affaire Morel) ». Dans une affaire mettant en scène, dans les années vingt, un M. Payet, Georges Duteil est amené à faire une expertise graphologique de différentes lettres⁶¹. Il doit sa qualité d'expert à son statut dans l'enseignement, et reçoit en retour de ce travail, 75 francs. Et ce n'est certainement pas un cas isolé géographiquement ou temporellement. Ainsi, Émile Autran, alors Chef de la Circonscription scolaire de Fort-Dauphin, est nommé par arrêté en 1952 « juge suppléant par intérim »⁶².

La question de la censure montre bien ce phénomène « d'utilisation administrative », même si elle ne concerne directement que peu d'enseignants. Il ne s'agit pas ici de s'intéresser au cinéma « éducatif » qui commence à être utilisé dans les établissements scolaires de la colonie durant les années trente, mais de la censure sur le cinéma « privé », accessible à tous dans les quelques centres urbains disposant d'une salle de projection. Au début des années trente l'Administration réactualise la réglementation des commissions de censure dans l'île. Un arrêté du Gouvernement général de 1935 nous informe sur la composition de ces commissions « chargées du contrôle des films cinématographiques, disques phonographiques, prises de vue

⁶¹ Archives privées, Georges Duteil.

⁶² ARM, Dossier du personnel européen 1950-1972. Autran Émile.

cinématographiques et enregistrements sonores dans la colonie ». Le président est le Chef de District ou son délégué, s'y trouvent également le « Procureur de la République ou à défaut le Commissaire de Police, un instituteur européen du Service de l'Enseignement, un commerçant patenté français, un notable indigène ». Ces commissions donnent un avis qui détermine l'accord ou le refus d'un visa d'exploitation par les Chefs de Région⁶³.

Un instituteur, C. Dequivre, fait un rapport en 1932 sur le cinéma à Madagascar, qui montre l'importance qu'il faut accorder à ce média pour éduquer « les indigènes », lui-même mettant en place un cinéma ambulancier, dans la région de Tuléar. Pour lui, la censure est pleinement justifiée par la situation coloniale, sa démonstration se focalisant, comme souvent, sur les interventions externes à la colonie, dédouanant de fait, ici de façon assez caricaturale, les coloniaux :

« J'affirme que malgré la censure, les films commerciaux ont causé un mal moral considérable à la population indigène de la colonie et ont souvent amoindri le prestige de l'Européen en le montrant capable d'actes répréhensibles. Ce que les indigènes n'auraient jamais supposé auparavant. Si coloniser c'est éduquer, l'éducateur doit donner le bon exemple et non se présenter sous un jour défavorable à ses élèves. »⁶⁴

Un courrier de Julien Truchelut, en 1938, montre la façon dont sont sélectionnés les instituteurs pour participer aux commissions. Il s'agit de remplacer Albert Duhon, qui n'a plus le temps, par un nouveau titulaire. Il repousse une proposition de nomination d'un instituteur qui « nouvellement arrivé à la colonie, ne connaît sans doute pas encore suffisamment le milieu malgache pour juger des films qui peuvent être ou non acceptés par lui » et propose Guy Palissière, qui s'est intéressé à la question du cinéma éducatif et qui « a exercé hors de Tananarive, connaît les milieux indigènes et parle le malgache (a obtenu le Brevet de langue malgache avec la mention très bien) »⁶⁵, ainsi que Louis Barrois en suppléant.

Les archives recensées concernent une période d'une dizaine d'années courant à partir du milieu des années trente. On trouve un Richard, membre de la commission de Censure Cinématographique de Diégo-Suarez en 1937, qui est en fait Gabriel Richard, instituteur. Cette commission rend un avis d'interdiction concernant le film *Furie Noire*⁶⁶ parce qu'il comporte de « très nombreuses scènes de violences »⁶⁷. Les commissions peuvent également donner un avis sous condition de coupes ; ainsi le film *l'Amoureuse*⁶⁸ se voit-il donner un « avis favorable sous réserve de la suppression de la scène de l'ouverture du coffre-fort avec un aimant et de l'abrègement de la scène où le père étrangle celui qui veut le faire chanter »⁶⁹.

⁶³ JOM, 1935, p. 795.

⁶⁴ ARM G559. Cinéma. Rapport sur le cinéma à Madagascar, 22 janvier 1932.

⁶⁵ ARM G559. Cinéma. Lettre du 8 décembre 1938.

⁶⁶ Film de 1934 de Michael Curtiz, mettant en scène un mineur alcoolique devenant responsable syndical.

⁶⁷ CAOM MAD DS 422. Censure. Dossier cinéma 1932-1936. Procès-verbal du 9 novembre 1937.

⁶⁸ Certainement *l'Amoureuse aventure* une comédie vaudevillesque réalisée en 1931 par Wilhelm Thiele.

⁶⁹ CAOM MAD DS 422. Censure. Procès-verbal du 15 mars 1943.

Sur la même période, un grand nombre de « films parlant hindou » reçoivent de fait un avis favorable. Peu de risques que des « Malgaches » puissent subir une « mauvaise influence » ou apprendre des choses sur la situation métropolitaine. Gabriel Richard quitte Diégo-Suarez pour Fianarantsoa où on le retrouve dans la commission de censure locale. Il donne son avis sur le film *Sublime Offrande*, en 1942 :

« Les membres de la Commission estiment que ce film peut être passé, à condition que l'entrée de la salle soit réservée aux adultes. M.M. Richard et Juetz D'Ynglemare estiment néanmoins qu'il serait préférable de l'interdire en raison des principes qu'il met en relief et qui sont entièrement opposés à ceux de la Révolution nationale sur la famille. »⁷⁰

Le fait que la censure soit décentralisée révèle des choses intéressantes. Ainsi, le film *Simoun*⁷¹ reçoit un avis défavorable, par la commission de Tananarive de mars 1943, le film « ne pouvant être vu par les indigènes »⁷², le même film recevant un mois plus tard de la commission de Fianarantsoa, où siège toujours Gabriel Richard, un « avis favorable, sous réserve que l'entrée de la salle soit réservée aux adultes »⁷³. Dans la majorité des cas, les films reçoivent un avis favorable, ce qui s'explique facilement par l'autocensure préexistant de la part des diffuseurs important des bobines à Madagascar.

Il existe également une « commission de censure des pièces de théâtre, saynètes, chansons, monologue, en langue malgache ». L'institutrice Cécile Laloue, présente à Madagascar depuis 1914⁷⁴, siège, par exemple, dans celle de Diégo-Suarez en 1935⁷⁵.

6.3] Catégoriser

Catégoriser les élèves n'est pas, en soi, propre à l'enseignement colonial : à partir du moment où l'on s'intéresse aux populations scolaires, apparaissent des statistiques qui se basent sur un découpage et des catégories. Ainsi, s'intéresser à l'origine sociale d'élèves se fait par le biais de catégorisations sociales, forcément abstraites, mais révélatrices de la perception des personnes qui les élaborent. Elles ont également une implication dans le vécu quotidien : à une catégorie de personnes, on assigne des connaissances personnelles ou scientifiques, des facteurs sociaux, politiques, culturels ou économiques, qui peuvent être mobilisés. À Madagascar des catégories se construisent sur des critères liés à la situation coloniale, mêlant citoyenneté et « race », avec de multiples sous-ensembles possibles. Il n'est pas question ici

⁷⁰ CAOM MAD DS 422. Censure. PV des commissions de censure de Tuléar et Fianarantsoa. Procès-verbal du 14 avril 1942.

⁷¹ Certainement *Le Simoun*, film dramatique de 1933 réalisé par Firmin Gémier, fondateur du théâtre national populaire.

⁷² CAOM MAD DS 422. Censure. Procès-verbal du 25 mars 1943.

⁷³ CAOM MAD DS 422. Censure. Procès-verbal du 6 mai 1943.

⁷⁴ CAOM EE/II/3515. Laloue Cécile.

⁷⁵ CAOM MAD DS 422. Censure. Théâtre. Procès-verbal du 25 novembre 1935.

d'étudier l'histoire de la construction de ces catégories, mais d'essayer de voir de quelles façons elles sont utilisées par des enseignants qui sont amenés à les manier régulièrement et participent à les faire évoluer. Car les catégories sont vivantes : elles fluctuent en fonction des préoccupations de l'Administration aussi bien que de leur perception dans le quotidien. Ce processus ne concerne pas que les colonisés, il existe ainsi une catégorie « français nés aux colonies », et s'inscrit dans un contexte global d'ethnisation, qui dépasse les catégories colonisateurs/colonisés ou Français/Malgaches, même si ces ensembles sont également une réalité dans l'île.

6.3.1] « Races » et « origine » des élèves

La catégorisation des élèves est un élément du travail des enseignants qui se fait au moins annuellement dans les rapports d'établissement envoyés à la direction du Service. On trouve régulièrement de « beaux » diagrammes en couleur, qui montrent par le temps consacré à leur élaboration l'importance accordée à ce travail. Dans l'enseignement indigène, la catégorisation par « race » est une constante jusque dans le milieu des années cinquante : le terme « d'ethnie » que cherche à lui substituer Julien Truchelut dans sa lettre de 1947 n'est pas repris, et les directeurs d'ER font toujours des classifications en parlant de race en 1952-1953, tracent des graphiques d'évolutions, indiquent les répartitions dans les types d'enseignements...⁷⁶. Mais les catégories, les désignations, sont évolutives dans le temps et sont à lier à la façon dont l'Administration coloniale désigne les populations. Les listes ci-dessous montrent la façon dont sont classés les élèves de LMV en 1921, 1941 et 1951, sous l'intitulé « désignation des races » :

1921 ⁷⁷	1941 ⁷⁸	1951 ⁷⁹
Antaifasy	Antaifasy	Andriabakara
Antaimoro	Antaimoro	Antanosy
Antaisaka	Antaisaka	Antaifasy
Bara	Antakarane	Antaimoro
Betsileo	Antadroy	Antaisaka
Betsimisaraka (Côte –Est)	Bara	Antambahoaka
Comorien	Betsileo	Bara
Hova	Betsimisaraka	Betsileo
Makoa	Comorien	Betsimisaraka
Métis-Antaisaka	Mahafaly	Bezanozano
Métis-Antambahoaka	Masikoro	Comorien
Métis-hova	Mérina	Mérina
Métis-Sahafatra	Métis	Sakalava
Métis-Vezo	Sakalava	Sihanaka
Sakalava	Sihanaka	Somali

⁷⁶ ARM G 147. Rapports annuels des ER.

⁷⁷ ARM G 396, Rapport annuel de LMV, 1921.

⁷⁸ ARM G 396. Rapport annuel de LMV, 1941.

⁷⁹ ARM G 396. Rapport annuel de LMV, 1951.

Sihanaka	Tsimihety	Tanala
Sihanaka-hova	Vakinankaratra	Tsimihety
Tanala	Vezo	Vakinankaratra
Tsimihety		Vezo
Vakinankaratra		Zafizoro
Vezo		

Tous les groupes de Madagascar catégorisés comme tels par le colonisateur ne sont pas représentés chaque année à LMV. Mais il est intéressant de voir, par exemple, que si la direction de l'établissement parle de « Hovas » en 1921, il s'agit de « Merinas » dans les années quarante et cinquante. Il s'agit bien de faire évoluer les signifiants en fonction des cadres d'analyse et du découpage perçus de la société colonisée. De même, la catégorie de métis, subdivisée en 1921, ne l'est plus en 1941⁸⁰ et a disparu dans les années cinquante, ce qui est à relier avec l'évolution du statut des métis dans la société coloniale. La question de la « race » prévaut sur celle de la citoyenneté, puisqu'un élève de LMV en 1941, Frédéric Rakotoson, est indiqué comme « citoyen français », et que cette « qualité » lui a permis de s'incorporer dans le 1^{er} Régiment Militaire de Madagascar.⁸¹

Mais les catégorisations existent également dans l'enseignement européen et sont également évolutives, en fonction de la période, mais aussi des réformes qui règlent l'accès à cet enseignement. Le rapport de l'EE de Fianarantsoa en 1936 montre la façon de répartir les élèves, sur un modèle type administratif qui se retrouve sur l'ensemble des établissements de ce type durant l'entre-deux-guerres. Il ne s'agit pas alors de « race » mais « d'origine des élèves » :

« Tableau statistique des élèves d'après leur origine	
Français nés en France	17
Français nés aux colonies (3 blancs, 6 teintés)	9
Métis d'européens et de malgaches	11
Malgaches citoyens	6 » ⁸²

Ainsi il existe une distinction suivant le lieu de naissance, mais aussi une catégorisation spéciale des « Créoles » réunionnais qui se retrouvent dans une catégorie « teintés ». Difficile de savoir si les enseignants classent ces élèves en fonction de leur perception visuelle ou en fonction d'autres critères, comme par exemple leur connaissance de l'entourage familial des enfants. Aucune circulaire spécifique de la direction de l'enseignement sur le sujet n'a été trouvée. *A priori*, tous les élèves sont de citoyenneté française, ce qui n'empêche pas de créer

⁸⁰ Dans l'école, un seul élève rentre dans cette catégorie. Il s'agit de Rolland Renel, vraisemblablement le fils que Charles Renel a eu à Madagascar hors mariage (Dominique Ranaivoson, « Renel Charles », *Madagascar, Dictionnaire des personnalités historiques*, Saint-Maur-des-Fossés / Antananarivo, Éditions Sépia / Éditions Tsipika, 2005, p. 178.). En 1941, le directeur de LMV indique que l'élève Roland Renel, a été admis à redoubler une année de la section administrative de LMV, « par autorisation spéciale de M. le DIRECTEUR de l'Enseignement », étant par ailleurs « boursier politique » de la colonie. (ARM G 396, Rapport de LMV, 1941, p.1.)

⁸¹ ARM G 396. Rapport de LMV, 1941, p. 1.

⁸² ARM G 364. Rapport annuel de l'EE de Fianarantsoa, 1936, p. 2.

un distinguo révélateur du cadre de pensée et des attentes de l'Administration. La même année, la catégorisation des élèves du lycée Jules Ferry, seul lycée de filles de la colonie, montre la complexité de catégorisations prenant en compte une ascendance définie géographiquement :

« Origine des élèves

64	Françaises nées hors de Madagascar
56	Françaises nées à Madagascar
6	Réunionnaises nées à la Réunion
33	Réunionnaises nées à Madagascar ou en France
9	Françaises coloniales
3	Mauriciennes nées à Maurice
3	Mauriciennes nées à Madagascar
8	Etrangères nées à Madagascar
5	Etrangères nées hors de Madagascar
2	Métisses de père malgache
13	Métisses de mère malgache
18	Enfants d'ascendants croisés
106	Malgaches naturalisées françaises
5	Malgaches entrées sur examen
20	Malgaches admises à titre spécial » ⁸³

La réforme des années trente permet à des élèves ne possédant pas la citoyenneté française d'entrer sur examen (avec la maîtrise de la langue française comme critère central). Les admissions à titre spécial sont d'ordre politique, il s'agit d'enfants de notables que l'Administration cherche à privilégier. Il est intéressant de voir que les enfants de métis sont catégorisés comme « d'ascendants croisés ». On voit bien là le mélange de critères, confus d'un point de vue juridique : les Réunionnaises, certaines métis ou les naturalisées sont également françaises.

La réforme de l'enseignement de 1952, qui vise à créer plus de passerelles et à faire évoluer l'enseignement indigène vers l'adaptation au modèle européen, révèle la difficulté pour les directrices et directeurs d'EE de continuer la catégorisation de leurs élèves. Ainsi la directrice de l'EE de Fort-Dauphin indique en 1953 :

« Français nés en France 13
 Français nés Outre-Mer 36
 Malgaches citoyens français 1
 Malgaches de statut personnel 4 »⁸⁴

Gérard Hermetter, directeur de l'EE de Dzamandzar, ne fait pas le même type de classement :

« Tableau statistique des élèves d'après leur origine

	F	G	Totaux
Français nés en France	-	2	2
Français nés aux colonies			
teintés	23	29	52
Malgaches non citoyen français	3	1	4
Étrangers (Mauriciens)	1	2	3
<u>Total Général</u>	27	34	61 » ⁸⁵

⁸³ ARM G 150. Rapport trimestriel du lycée Jules Ferry, octobre 1938, janvier 1939, p. 2.

⁸⁴ ARM G 147. Rapport annuel de l'EE de Fort-Dauphin, 1952-53, p. 2.

⁸⁵ ARM G 147. Rapport annuel de l'EE de Dzamandzar, 1952-53, p. 1.

Ce qui est intéressant, c'est que c'est le premier poste colonial de cet instituteur arrivé en 1951, à 26 ans, au Service de l'enseignement de Madagascar⁸⁶. Il semble bien y avoir un flottement à ce moment dans les desiderata de l'Administration. En 1953, la palme du nombre de catégories distinguées revient à Louis Ropers, directeur de l'EE de Majunga, et présent depuis 1939 à Madagascar⁸⁷, qui distingue dans son établissement 12 catégories d'élèves :

« Tableau statistique des élèves d'après leur origine

	G	F	Total
Français né en France	20	20	40
Français nés aux colonies (blancs et teintés)	64	51	115
Malgaches citoyens français	2	1	3
Malgaches ayant gardé leur statut personnel	32	44	76
Indiens citoyens français	45	23	68
Somalis citoyens français	2	-	2
Étrangers : Anglais	1	1	2
Mauriciens	2	-	2
Grecs	5	-	5
Suisses	-	1	1
Métis : Français-Malgaches	13	4	17
Greco-Malgaches	2	-	2
Chinois-Malgaches	2	-	2
	190	145	335 » ⁸⁸

Joël Pacher est né la même année et est embauché en même temps que Gérard Hermetter à Madagascar⁸⁹. En 1953 il dirige l'école de Hell-Ville (Nosy Be), son premier poste, et indique :

« Tableau statistique des élèves d'après leur origine

	G	F	Total
Français nés en France	5	4	9
Français nés aux colonies a) Blancs	25	31	56
b) Teintés	2	5	7
Métis	9	5	14
<u>TOTAL</u>	<u>41</u>	<u>45</u>	<u>86</u>
Étrangers européens nés aux Colonies	1	2	3
Étrangers asiatiques	18	6	24
Enfants de citoyens malgaches	4	2	6
Enfants indigènes sakalaves	4	0	4
<u>TOTAL</u>	<u>27</u>	<u>10</u>	<u>37</u>
<u>TOTAL GENERAL</u>	<u>68</u>	<u>55</u>	<u>123 »⁹⁰</u>

On peut supposer que ces enseignants, jeunes à la colonie, ne partent pas de rien pour établir ces catégorisations et se basent sur les rapports de leurs prédécesseurs. Mais devant la diversité des catégories proposées, l'Administration demande une nouvelle catégorisation,

⁸⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Hermetter Gérard.

⁸⁷ CAOM EE/II/5733 et ARM, Dossier du personnel européen 1950-1972. Ropers Louis.

⁸⁸ ARM G 147. Rapport annuel de l'EE de Majunga, 1952-53, p. 1.

⁸⁹ ARM, Dossier du personnel européen 1950-1972. Pacher Joël.

⁹⁰ ARM G 147. Rapport annuel de l'EE d'Hell-Ville, 1952-53, p.1.

cette fois proposée à l'ensemble des écoles. Deux mois après son premier rapport pour 1953, Joël Pacher envoie un nouveau relevé pour son école :

« Tableau statistique des élèves d'après leur origine

	G	F
Français nés en France	5	4
Français nés Outre-Mer	25	31
Malgaches Citoyens Français	2	5
Malgaches ayant gardé leur statut Personnel	8	2
Asiatiques : Hindous	13	6
Chinois	5	0
Étrangers : Grecs	0	0
Mauriciens	1	2
Métis divers	9	5 » ⁹¹

On trouve le même type de complément d'harmonisation pour les autres EE, cette même année. Il est intéressant de voir que si dans sa première hiérarchie, Joël Pacher assimile les métis aux Français, ils sont placés en fin de la liste de l'Administration. Il n'y a plus de distinction de « teinte » pour les Français nés outre-mer (et non plus aux colonies). Pour lui, les élèves « teintés » n'étaient pas des Réunionnais mais, si les données concordent, des « Malgaches Citoyens Français ». Ainsi, une même dénomination, suivant les individus, ne correspond pas aux mêmes personnes. D'où certainement aussi l'explication de ce complément « harmonisé » demandé par l'Administration. Les « enfants de citoyens malgaches » et les « enfants d'indigènes sakalaves », distingués dans la première version, à un moment où le terme « autochtone » se diffuse dans les écrits administratifs, se retrouvent dans la seconde version dans une même catégorie de « Malgaches ayant gardé leur statut personnel ». Enfin, la nouvelle catégorie des étrangers révèle également la façon de catégoriser. Si les « Asiatiques » sont subdivisés par rapport à la première version, les « étrangers Mauriciens » étaient auparavant considérés par leur directeur comme « Étrangers européens nés aux Colonies ».

Cette catégorisation de l'Administration révèle toujours un mélange de concepts pour l'établir, mélangeant nationalité, citoyenneté, lieu de naissance, les métis étant désignés comme une catégorie à part. Cette démarche n'est pas liée au hasard et doit se comprendre dans le cadre de pensée et dans les conséquences concrètes que cela entraîne au quotidien.

6.3.2] Des idées qui accompagnent des catégories

Le système de catégorisation n'est pas neutre et dans une relation dialectique entretient et influence une perception particulière, qui ne touche pas seulement la population colonisée.

⁹¹ ARM G 147, Rapport annuel de l'EE d'Hell-Ville, 1952-53, p.4.

a) Indigènes

Le regard racialisé du début de la colonisation crée une vision découpée des populations colonisées, avec des caractéristiques assignées. Cette grille d'analyse est utilisée dès le début de la colonisation et engendre des discours qui alimentent des comportements et vice versa. La question des catégories de population est un élément important puisqu'il justifie l'implantation d'écoles et leur répartition spatiale pendant la première partie de la période coloniale, avec une concentration importante sur les Hautes Terres, où existe une forte concurrence avec l'enseignement religieux, mais aussi une population « semi-civilisée » jugée plus apte à recevoir l'enseignement colonial que d'autres :

« Chez les Bara, les Masikoro, les Mahafaly, les Antandroy et les Antanosy, notre œuvre scolaire est insignifiante et le restera encore forcément pendant quelques années. L'état de civilisation où se trouvent ces peuplades les rend beaucoup moins aptes que les Merina, les Betsileo et même les Betsimisaraka à recevoir une instruction si élémentaire qu'elle puisse être ; il sont encore réfractaires à toute pénétration scolaire. »⁹²

Mais catégoriser et racialisier permet également de disposer d'un outil d'opposition, de mise en concurrence des populations, qui peuvent être perçues de ce fait comme irréductibles les unes par rapport aux autres, au profit des politiques du colonisateur. C'est ce que montre André Dandouau, par des « dialogues français-sakalava » qu'il rapporte en 1922, sous couvert de l'Académie Malgache. Dans son introduction, l'instituteur précise les parties qu'il a lui-même ajoutées « pour répondre à des nécessités particulières qui nous sont apparues » :

« [...] un autre enfin est un kabary que nous avons souvent prononcé dans les villages pour engager les habitants à envoyer leurs enfants à l'école. »⁹³

Voici quelques éléments de son discours, qui montrent la façon dont l'instituteur est un agent actif de la colonisation et peut instrumentaliser à son profit l'histoire pré-coloniale dans une logique tribaliste :

« Il faut que tous vos enfants aillent à l'école, aussi bien les garçons que les filles. [...] Les filles [...] apprendront à tailler et à coudre leurs vêtements, ceux de leur mari et de leurs enfants. Elles apprendront à tenir leur maison propre et en ordre, à bien préparer leurs repas, à bien soigner leurs enfants. Les garçons étudieront pour devenir fonctionnaires, et ainsi il n'y aura plus de fonctionnaires ambaniandro⁹⁴ qui vous commanderont.

Le gouvernement désirerait avoir des fonctionnaires sakalava pour vous administrer, des médecins sakalava pour vous soigner, des interprètes sakalava pour traduire vos paroles, des sages-femmes sakalava expertes pour assister vos femmes, car vous ne voulez pas être assistés par des Ambaniandro, mais il n'y en a pas parmi vous [...] Alors on vous fait administrer par des Ambaniandro, des Betsileo, des Antaimoro, des Betsimisaraka, car dans ces tribus, on aime étudier, on aime à adopter celles de nos coutumes qui semblent bonnes. [...]

N'ayez aucune crainte d'envoyer vos enfants étudier pendant trois ans à Analalava, car, là encore, ils sont en pays sakalava, en pays des Maroseranana, où commandait Tondroko, parent de Tsiaraso et de

⁹² CAOM GGM 5(2)D4. Rapport annuel du Service de l'enseignement, 1908, p. 14.

⁹³ André Dandouau, « Dialogues Français-Sakalava », extrait du *bulletin de l'Académie Malgache*, nouvelle série. Tome VI. Années 1922-1923, Tananarive, 1924, p. 1.

⁹⁴ C'est une référence directe aux Merina-Ambaniandro (sous le jour). Le dictionnaire malgache-français des révérends Abinal et Malzac, de 1888 (ré-édition de 1963), indique : « Les citoyens, les sujets libres ; les Hova pour les Betsiléo. »

Binao vos anciens rois. Si vous suivez mes conseils, vous prouverez que vous êtes intelligents, que vous êtes toujours du nombre des tribus puissantes de Madagascar et que vous n'avez jamais été inférieurs aux Ambaniandro.

Souvenez-vous bien que vous étiez autrefois la tribu la plus puissante de cette île, mais aujourd'hui vous êtes bien déçus parce que vous n'instruisez pas vos enfants. Souvenez-vous aussi que vos rois étaient autrefois plus puissants que ceux des Ambaniandro, qu'Andriamandisoarivo, qui régna sur toute la côte ouest, fut toujours en lutte contre les Ambaniandro. [...] Aujourd'hui on ne peut plus lutter contre eux avec la sagaie, avec le fusil, on ne peut mesurer ses forces ; il n'y a que les luttes d'intelligence, sur le terrain des études pour s'instruire autant qu'eux et même davantage si c'est possible. [...]

Retenez donc bien mes conseils car ce sont les paroles du gouvernement [fanjakana]. »⁹⁵

L'application des catégories ne se limite donc pas à un dialogue entre Administration et enseignants. Françoise Raison-Jourde a souligné la façon dont l'Administration de l'enseignement poussait le personnel enseignant « malgache » à identifier leurs élèves, et à se catégoriser eux-mêmes, sur des critères de « race » et de « caste »⁹⁶. L'implication est forte dans les manuels scolaires écrits à la colonie, à destination de l'enseignement indigène. En 1936, le Service de l'enseignement publie dans son bulletin, envoyé dans toutes les écoles de la colonie, une *Histoire des tribus de Madagascar*, qui est la reprise par Georges-Sully Chapus d'un travail d'André Dandouau. Cette publication vaut comme discours officiel du Service et trace des histoires locales mettant en avant les luttes pré-coloniales contre les Merina. Au passage, quelques éléments « de portraits », « de physiques » ou « de type » sont institués, et essentialisent les populations concernées, mélangeant succinctement descriptions morphologiques et mentalités, dans la tradition de l'anthropologie coloniale. Autre élément intéressant, ce travail se fait l'écho de travaux antérieurs, parfois de 40 ans, et contribue ainsi à maintenir dans le temps un même discours :

« Le Sakalava est noir, quelquefois légèrement cuivré. En général il est grand et bien constitué : il a les cheveux crépus ou ondulés [...] Le nez est souvent épaté, quelquefois assez régulier ; les lèvres sont fortes ; les yeux moyens et non bridés ; l'ensemble du visage dénote une certaine fierté sauvage.[...] Ne trouvant pas chez les autochtones une main-d'œuvre assez nombreuse ou assez capable, les Européens ont fait appel à des travailleurs provenant d'autres tribus : les Merinas, en particulier [...] les Betsimisaraka.[...] Les caractères physiques de ces indigènes sont ceux des nègres en général [...]. Au moral, ils sont timides, doux, très malléables, mais d'une nature apathique. Ils ont contracté, d'autre part, de funestes habitudes d'ivrognerie.[...] Le Bezanozano, dit M. Berthier, a le teint brun jaune, quelquefois foncé, mais dont le fond clair domine toujours, surtout chez les femmes [...] Le commandant du cercle de Moramanga notait, en 1897, une différence notoire entre ceux [...] qui avaient subi l'influence des Merina et ceux qui étaient restés en dehors. « Ceux-ci, s'ils ont toujours conservé leur aspect sauvage et leur méfiance, ont gardé aussi un tempérament loyal, presque brutal, qui contraste singulièrement avec l'obséquiosité maladroite des Bezanozano de sang mêlé des frontières nord-ouest de la province. Les Bezanozano, naturellement très paresseux, se livrent surtout à l'élevage et aux cultures indispensables à leur subsistance ; mais la douceur de leurs mœurs et la malléabilité de leur caractère permettent de bien augurer de leur avenir.[...] Le Sihanaka, est en général, bien bâti mais de taille moyenne [...] paraît doux, paisible, attaché à son pays et n'est nullement guerrier ainsi que quelques-uns l'ont prétendu.[...] Les Tsimihety. [...] Ils sont de taille moyenne, mais vigoureux ; leurs cheveux sont à peine crépus, leur teint est brun ou bronzé et les femmes sont parfois très jolies. Les Tsimihety sont d'un naturel doux, mais en général assez

⁹⁵ André Dandouau, « Dialogues Français-Sakalava », extrait du *bulletin de l'Académie Malgache*, nouvelle série. Tome VI. Années 1922-1923, Tananarive, 1924, pp. 50-52.

⁹⁶ Françoise Raison-Jourde, « L'assignation d'un destin identitaire : l'enquête de 1908 sur race et caste des élèves malgaches », in *La nation malgache au défi de l'ethnicité*, Paris, Karthala, 2002, pp.45-60.

indolent.[...] Les Antankarana sont grands et bien proportionnés, mais de physionomie souvent dure et ingrate. [...] [Ils sont] paresseux, mais paisibles et hospitaliers. »⁹⁷

On retrouve de tels éléments d'appréciation véhiculant les préjugés coloniaux, très répandus à Madagascar, sur l'ensemble de la période étudiée⁹⁸, même si la terminologie employée pour qualifier les populations peut évoluer. En 1955, Georges Bastian, professeur d'histoire géographique au lycée Galliéni, présent à Madagascar depuis 1950, très bien noté par ses supérieurs⁹⁹, écrit un manuel qui « répond à la nécessité de fournir aux élèves des établissements scolaires de Madagascar un instrument de la géographie et de l'histoire locale » basé sur les programmes en vigueur et qui peut s'adapter à l'ensemble des niveaux et des écoles de l'île¹⁰⁰. Il révèle ce qu'est le cadre de pensée de la fin de la période coloniale, en pleine période d'assimilation par l'enseignement :

« LES PEUPLES DES FORÊTS : Si les TANALA, les BEZANOZANO, vivent uniquement des produits de cueillette et du tavy, les BETSIMISARAKA au nombre de 600 000, grands défricheurs, pratiquent aussi la pêche et la culture, comme : les ANTAISIKA et les ANTAIFASY du Sud-Est, populations laborieuses, aptes à tous les travaux dans l'île. Fortement islamisés, leurs voisins : les ANTAIMORO et les ANTANOSY ont pu surmonter l'emprise du milieu naturel et ils émigrent volontiers vers l'Ouest.

LES PEUPLES DU SUD : ANTANDROY, MAHAFALY, refoulés sans doute dans des contrées hostiles, sont encore des primitifs.

LES PEUPLES PASTEURS : BARA et SAKALAVAS, guerriers-nés, fiers, indépendants ; ils ont trop longtemps dédaigné le travail de la terre [...]

LES PEUPLES PAYSANS : les hautes-terres sont le cadre des groupements les plus évolués [...] TSIMIHETRY, SIHANAKA, surtout BETSILEO. Les Betsileo sont les meilleurs paysans de Madagascar.[...] Plus nombreux encore (près d'un million), paysans aussi, mais plus actifs et plus entreprenants, surtout mieux organisés : les MERINA [note de bas de page : Ce terme doit être employé pour désigner l'ensemble du groupement qui a peuplé la région centrale. Les Hova ne sont qu'une caste à l'origine, sorte de bourgeoisie qui deviendra prépondérante, élément d'ailleurs le plus nombreux]. Ces Malais qui ont réussi à traverser la forêt et à s'installer en maîtres [...] sont une des peuplades les plus fragiles de Madagascar, visiblement déracinés sur les hautes-terres. Mais la ténacité supplée la déficience physique : industriels, ambitieux, avides d'instruction, les MERINA sauront adopter les moyens et les méthodes modernes [...] ils sauront surmonter les préjugés traditionnels à l'égard de la viande de bœuf. [...] De bonne heure leurs chefs sauront formuler les principes et créer les cadres d'un véritable état, poser une autorité unique, forcer au travail et flatter l'instinct de supériorité sur des peuplades demeurées anarchiques. [...]

LA POPULATION MALGACHE : Derrière les caractères particuliers de chaque peuple, expression de l'origine (opposition entre les négroïdes et les Malais [...]) ou de l'adaptation au milieu (nomades, sédentaires), il existe une mentalité commune qui distingue le Malgache des types africains ou asiatiques.

Intelligent, d'esprit ouvert, sa réaction est difficile à saisir. Il est méfiant, rarement spontané, aime parler, mais un langage conventionnel (pratique des Kabary). Fataliste, le Malgache ignore le temps, ne comprend pas le rythme rapide de la vie occidentale. Il est sociable, hospitalier, capable d'un effort collectif, mais respecte l'esprit de caste.

L'apathie et l'indifférence, dénoncées par GALLIÉNI, expriment le sentiment de résignation, à l'égard de la vie et de la mort, de populations déracinées qui ont plus ou moins réussi à s'adapter à leur nouveau milieu. »¹⁰¹

⁹⁷ Gouvernement général de Madagascar et dépendances, *Bulletin officiel de la direction de l'enseignement*, 37^{ème} Année, N°1-2-3, janvier-février-mars 1935, pp. 6-25

⁹⁸ Il en va ainsi dans le manuscrit « ethnographique » de Madagascar rédigé par Sosthène Pénot.

⁹⁹ ARM, Dossier du personnel européen 1950-1972. Bastian Georges.

¹⁰⁰ Bastian Georges, *Madagascar, Les hommes, le pays, la mise en valeur*, Tananarive, Éditions Ny Ravinala, 1955, p. 1.

¹⁰¹ Bastian Georges, *Madagascar, Les hommes, le pays, la mise en valeur*, Tananarive, Éditions Ny Ravinala, 1955, pp. 40-44.

Mais comme l'indiquent les rapports, la catégorisation ne touche pas que la population colonisée. Elle concerne également la population « européenne », et est révélatrice de ses divisions, entretenues, à Madagascar, mais également des difficultés de situer des populations à la marge, métis ou considérées comme étrangères.

b) Européens

La première population, particulièrement stigmatisée à Madagascar est celle des « Créoles » réunionnais, dont la proportion dans la population « européenne » est importante, avant même la colonisation. S'ils sont citoyens français, ils gênent par certains côtés l'action « de civilisation », ne représentant pas le « modèle de Français » mis en avant. C'est ainsi que Sosthène Pénot décrit dans ses mémoires la mobilisation militaire à Diégo-Suarez pendant la Première Guerre mondiale :

« [...] les jeunes créoles de la Réunion [...] arrivent nu-pieds, nu-tête, un mince caleçon et une courte chemise leur couvrent le corps. La plupart sont très teintés et ignorent notre langage. Les Malgaches les examinent sans bienveillance. "Ça Vazaha ? disaient-il, hein ! hein ! (non, non)" avec une intonation qui les laissait sceptiques. »¹⁰²

Cette différenciation favorise la distinction à l'intérieur du groupe « européen », et pousse certainement une partie du corps enseignant à dévaloriser un groupe identifié / à identifier considéré, quelque part, comme à mi-chemin sur la route de la civilisation, se situant entre les colonisés et eux-mêmes, la « teinte » de peau, c'est-à-dire la perception de la couleur, étant un élément de catégorisation. Mais encore faut-il ramener cela à la façon dont chacun le perçoit et l'utilise. Ainsi, la façon dont Andrée Duteil présente, catégorise les élèves de l'enseignement primaire, montre que ces catégories ont une réalité pratique, quelle que soit la façon de les percevoir ou les avis personnels :

« En France on faisait des distinctions entre les noirs et les blancs. Là-bas on n'en faisait pas. À l'école par exemple, l'école européenne, c'est-à-dire qu'il y avait à la fois des français, des indiens, un peu de tout, des réunionnais, et bien ils ne faisaient pas attention que leurs copains étaient noirs. Ils étaient avec eux dans la classe comme avec les autres. C'était pas l'animosité. [...] Il y avait tous les gosses ensemble, à part les grands. À la colonie, il y avait des Grecs, des Réunionnais, qui parlaient français, attention, et les Malgaches naturalisés français. Les autres avaient leurs propres écoles, en français d'ailleurs.[...] À part les filles nationalisées françaises qui allaient au lycée. Il y avait de la camaraderie au lycée. Il n'y avait pas les Malgaches et les blancs, c'était pas ça du tout. Tout le monde était ensemble. Comme dans les écoles primaires européennes. »¹⁰³

« Et à l'école, il y avait des Malgaches naturalisés français. Les autres avaient leurs écoles. Dans mon école, à Diégo, il y avait beaucoup de Créoles et peu d'Européens, et des Malgaches naturalisés. Ils étaient pas beaucoup. On ne faisait pas de différence. En général, c'était des enfants de Malgaches importants. Entre nous, ils étaient meilleurs élèves que les Français. Ils étaient français, seulement ils étaient noirs. C'était des gosses du même âge, on jouait ensemble. Faut pas raconter qu'il y avait une animosité, c'est pas vrai. »¹⁰⁴

¹⁰² Mémoires de Sosthène Pénot, p. 256.

¹⁰³ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

¹⁰⁴ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

Ces entretiens ont eu lieu plus de 55 ans après le départ d'Andrée Duteil de Madagascar qui a, de l'enseignement, l'expérience de sa triple situation de fille d'instituteur (Sosthène Pénot), d'élève et de femme d'instituteur (Georges Duteil). Il est intéressant de voir la façon dont les tensions en situation coloniale, ramenées à une possible « animosité » son niées en partant seulement d'une réflexion des catégories présentes dans l'enseignement européen. Or, en dehors des « Européens », la présence dans cet enseignement marque de fait une situation sociale, économique et/ou culturelle qui distingue *in fine* ces élèves de la masse des élèves de l'enseignement indigène « qui avaient leur propre école » et qui ne sont pas concernés par le propos.

Seconde population qui pose rapidement problème dans l'espace impérial par le déficit juridique qu'elle génère et la menace qu'elle représente : celle des métis. Emmanuelle Saada a démontré la façon dont les colonies et le droit s'emparent d'un « problème » social, en faisant le choix rapidement, de prendre en charge les enfants métis, pour enfin les intégrer dans l'espace français, c'est-à-dire citoyen, en utilisant la « race » comme facteur d'inclusion¹⁰⁵. Il n'y a pas automaticité et il existe des débats et une temporalité. À Tananarive en 1898, sont recensés 81 enfants métis « sans père », dont certains ont la même mère, et 36 dont le père est connu (30 sont soldats)¹⁰⁶. À Madagascar, une « école des enfants métis », mixte et de niveau maternelle, est fondée à Tananarive en 1902 par la société d'assistance et de protection des enfants métis, initiée par le docteur Fontoynt lui-même directeur de l'école de médecine. Cette société financée en partie par le Gouvernement général est créée en 1900. Elle a pour but affiché

«[...] de secourir à Tananarive les enfants métis dans l'indigence ; de leur assurer, en cas de maladie, des soins médicaux à domicile ; de leur donner une éducation autant que possible exclusivement professionnelle [...] »¹⁰⁷

Elle devient pendant la période Augagneur (1905-1910) « société de secours et d'assistance de l'enfance ». Son vice-président est Charles Renel et l'on trouve également dans le bureau un inspecteur et un instituteur. L'école est dirigée par des institutrices métropolitaines¹⁰⁸. Dans un premier temps de la colonie, seuls les métis reconnus par leur père citoyen français sont acceptés dans l'enseignement européen. Ce que résume la position de Victor Augagneur, qui cherche à supprimer l'école :

« Ces écoles ne présentent en effet aucune utilité. Ou bien les enfants métis sont reconnus par leur père et ils peuvent et doivent fréquenter les écoles européennes [souligné au crayon], ou bien ils

¹⁰⁵ Emmanuelle Saada, *Les enfants de la colonie, Les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*, Paris, La Découverte, 2007, 335 p.

¹⁰⁶ CAOM GGM 6(10)D4. État nominatif des enfants nés de père Européen et de mère Malgache, 1898.

¹⁰⁷ CAOM GGM 6(10)D4. Statut de la société d'assistance et de protection de l'enfance, 1900, p. 1.

¹⁰⁸ CAOM GGM 6(10)D4. École des enfants métis.

conservent le statut de leur mère et ils doivent fréquenter les écoles indigènes au même titre que les autres malgaches. Le maintien d'un enseignement spécial aboutirait à la création d'une catégorie de déclassés.»¹⁰⁹

En 1928, Martin Cheffaud accepte d'accueillir tous les métis dans l'enseignement européen, en posant la question de leur identification. Le Service des Affaires politiques propose que soit pris comme critères « la notoriété publique, et, au besoin, les caractères ethniques de l'intéressé »¹¹⁰.

Troisième population dont la situation dans l'enseignement évolue pendant la période coloniale, les étrangers dépendant d'un territoire sous une autre domination coloniale que française, principalement des Indiens présents sur la côte Ouest. Il ne s'agit pas de sujets de la France et en même temps il est difficile de considérer les indigènes d'autres puissances de la même façon que le sont les nationaux d'États souverains. Ainsi, en 1907, une première « école hindoue » dépendant du Service de l'enseignement est ouverte à Nosy Be. La direction de cet établissement est assurée par un directeur « européen ». D'ailleurs, dans les rapports du Service de l'enseignement, ces écoles sont classées dans la partie « enseignement européen ». Il y existe un enseignement spécifique de goudjarati, langue de l'État de Gujarat, à l'ouest de l'Inde. Mais le statut de ces écoles n'est pas très certain. Ainsi le rapport du Service pour 1923 indique 4 « écoles hindoues », dont 3 ouvertes depuis 1920 : à Diégo-Suarez, Majunga et Marovoay. Or dans cette dernière école, le directeur est « malgache ».¹¹¹ Aucune consigne officielle n'a été trouvée. Mais une lettre adressée par des parents d'élèves en 1921 au couple Dandouau au moment de leur départ en congé pour la métropole indique qu'il existe une tension quant à une intégration effective dans l'enseignement européen:

« Au moment où vous allez nous quitter [...] la Colonie Indienne de Majunga, a tenu à [...] vous remercier de tout ce que vous avez fait, pour le développement de son École [...] Monsieur Dandouau, c'est grâce à vos efforts, si toutes les Congrégations indiennes de notre Ville, sont aujourd'hui groupées sous un même régime [...]. Maintenant, permettez-nous, de compter encore sur vous, et lorsque vous serez reposés de vos fatigues, pour nous aider auprès des personnes qualifiées en France et dans la colonie, afin de voir notre École, entrer dans le régime national « Français », pour permettre à nos enfants de continuer à aimer de Cœur, ce beau pays qui les Protégent. [...] *Ont signé* [11 personnes] *tous notables influents et d'autres signataires en langue indienne* [italique ajouté à la main]. »¹¹²

Le rapport de 1926 nous informe plus sur la situation des écoles hindoues. Une nouvelle est créée à Tuléar en 1924, sous direction « malgache ». Martin Cheffaud écrit :

¹⁰⁹ CAOM GGM 6(10)D4. Note d'Augagneur au secrétaire général de la colonie, 19 mars 1906.

¹¹⁰ Emmanuelle Saada, *Les enfants de la colonie, Les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*, Paris, La Découverte, 2007, p. 102.

¹¹¹ CAOM GGM 5(2)D17. Rapport annuel du Service de l'enseignement, 1923, p. 11.

¹¹² CAOM EE/II/1566/6. Dandouau André. Lettre du 10 Mars 1921.

« Les écoles hindoues, créées [...] par mesure politique, ont été rattachées aux écoles européennes, les enfants des Asiatiques étant admis dans les établissements européens. Par la suite, le Gouvernement de la Colonie a fait savoir à la Direction de l'Enseignement que les enfants hindous devaient être assimilés aux indigènes ; ces enfants ne sont donc plus admis dans les écoles européennes, mais leurs parents ne consentent pas, en général, à les envoyer dans les écoles indigènes du 1er degré ; aussi la création d'écoles hindoues répond-elle à un réel besoin. Ces écoles ont un statut spécial ; elles sont installées par les Congrégations hindoues qui fournissent les locaux, le matériel, paient les professeurs de goudjarati, la Colonie prenant à sa charge le personnel chargé de l'enseignement général. »¹¹³

En 1952, la question ne se pose plus, ces écoles semblent intégrées dans l'enseignement européen. Reste à voir si ce système de catégorisation a un impact dans la perception que les enseignants ont de leurs élèves et de leurs subordonnés.

6.4] L'enseignement, les élèves

Comment les enseignants coloniaux perçoivent-ils la façon de travailler à Madagascar et les élèves qui se retrouvent dans l'enseignement officiel ? Pour le comprendre, nous allons d'abord aborder la façon dont des enseignants décrivent leur travail, puis étudier le regard porté sur les élèves.

6.4.1] Auto-description du travail

L'approche du discours des enseignants traitant de leur travail permet d'imaginer la façon dont est vécu l'enseignement à Madagascar, la façon dont il est qualifié et s'il est comparé avec l'exercice professionnel en métropole.

a] Sothène Pénot : poste après poste

Sothène Pénot dans ses mémoires aborde largement la question de son travail, raison de sa présence à Madagascar. Il en ressort, qu'il a au moins cinq éléments de motivation dans son travail. Le premier, c'est la carrière et l'accession plus rapide à des postes de responsabilité par rapport aux possibilités métropolitaines, et aussi à des promotions qui lui confèrent une avance sur ses anciens collègues du Loiret, tout comme un salaire plus important. Le deuxième élément est le faible contrôle hiérarchique exercé sur lui, ainsi que sa forte liberté d'action, à mettre en parallèle avec le poids de l'inspection d'académie en métropole à la même période. Il faut toutefois ne pas oublier qu'il entretient des relations personnelles avec son supérieur, Charles Renel, ce qui le place dans une situation privilégiée par rapport à d'autres enseignants. Ainsi, son opposition frontale sur de multiples points à Martin Cheffaud,

¹¹³ CAOM GGM 5(2)D20. Rapport annuel du Service de l'enseignement, 1926, p. 10.

successeur de Renel, lui vaut des déconvenues administratives et l'oblige à un dernier séjour colonial pour accéder à la CIR. Le troisième est la diversité des enseignements et des responsabilités, notamment dans l'aspect technique et professionnel, mais aussi la découverte de l'île et de ses habitants à travers ses tournées d'inspection. Le quatrième élément, intéressant dans sa description du travail, c'est la notabilité qui l'accompagne, liée à la responsabilité des postes, mais aussi de par les relations entretenues avec les responsables administratifs de la colonie, que ce soit à l'échelle locale, régionale ou de l'ensemble de l'île lorsqu'il est directeur de LMV. Enfin, le dernier élément, c'est sa profonde croyance en l'utilité de ce travail pour ses élèves et par voie de conséquence, dans une perspective de « mission civilisatrice ».

Mais il s'agit bien de mémoires écrits à la retraite, *a priori* sur plusieurs années, du milieu des années trente au milieu des années quarante. Il faut donc prendre sa vision comme une reconstruction, certainement influencée par l'évolution des relations coloniales, mais aussi comme un outil autobiographique de transmission de mémoire permettant de justifier sa présence coloniale et son rôle d'enseignant.

Lors de son second séjour à Madagascar, entre avril 1909 et mars 1913, après avoir, à sa sortie de l'EJF de la MLF, enseigné à LMV de 1905 à 1908, et au tout récent collège de Tananarive¹¹⁴ en 1908, il est nommé directeur de l'ER, nomination souhaitée par le Gouverneur Général Augagneur. Durant cette période, il rédige ses manuels d'apprentissage du français, qui serviront dans le second et le troisième degré indigènes jusque dans les années quarante :

« Mon personnel comprend un adjoint européen et 2 professeurs assistants indigènes. Rien ne pouvait mieux me satisfaire qu'une école régionale à diriger. Celle-ci transférée plus tard à Mantsoa et complétée par une section professionnelle, est créée depuis peu.

J'ai toute liberté dans la conduite de cette école du second degré préparant aux écoles normale et administrative. L'application des programmes est laissée à mon initiative. Dans un copieux rapport, en 1912, j'ai fait l'historique et décrit le fonctionnement de cet établissement [...]

Aussi souvent qu'il nous est possible, nous partons tous, maîtres et élèves, en promenade ou en excursion pour 1 ou plusieurs jours. Nous visitons des fermes modèles, des usines nouvelles, des travaux d'hydraulique agricole : nous revenons chargés de notes, de documents instructifs qui sont mis au point pour le plus grand bien de tous. Les élèves sont satisfaits, ils regrettent les jours de congé et je me plais, en m'instruisant, au milieu d'eux. »¹¹⁵

En congé administratif en métropole de mars à décembre 1913, il est, à son retour, affecté à la direction de l'enseignement, puis en 1916 à Diégo-Suarez :

« À mon arrivée à Tananarive, j'apprends que je suis nommé secrétaire-rédacteur à la Direction de l'Enseignement. Cette affiliation m'honore, mais elle ne donne pas autant satisfaction que la direction d'une école indigène. Je ne serai qu'un employé d'administration chargé d'interpréter les textes et de les faire connaître aux instituteurs indigènes par la voix du Bulletin mensuel de l'enseignement.

Le travail n'est pas régulier. Parfois du temps libre, parfois des « coups de collier ». Devant établir le rapport du Chef de Service, je m'attelle à la machine à écrire, et rapidement je me tire d'affaire.[...]

¹¹⁴ Laurence Ink, Jean Paulhan. *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 121.

¹¹⁵ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 218-221

Bientôt, le comptable du service est affecté ailleurs et non remplacé. Je suis chargé de ces nouvelles fonctions et je me mets rapidement au courant. Maintenant le travail ne manque point et ne me laisse aucun répit car il faut contrôler les travaux des collaborateurs indigènes. [...] Nommé en juin 1916 à Diégo-Suarez poste sans titulaire, je cumule la direction des Écoles Européennes, de la section d'apprentissage industriel et de l'Inspection des écoles indigènes de la province. Les écoles européennes ont été délaissées. Des écoles clandestines existent un peu par toute la ville. J'obtiens l'appui de l'administration dans mes efforts. J'organise des fêtes, des distributions de prix. Je crée un cours de CEP. Et à l'examen plusieurs élèves furent admis avec succès. Le groupe scolaire est de nouveau très fréquenté ; les écoles clandestines disparaissent l'une après l'autre. L'effectif scolaire augmente considérablement et plusieurs nouvelles classes sont créées. J'installe alors un CS et complémentaire. »¹¹⁶

Après la Première Guerre mondiale, il obtient un congé administratif qui va s'étendre de septembre 1919 à décembre 1920. Il est alors nommé à la direction de l'ER d'Ambositra :

« Je prends possession de mon poste : une école professionnelle complète comme je le désire : section d'enseignement général et sections professionnelles : ateliers de menuiserie, de charpente, de forge, d'ajustage, une section agriculture avec jardin potager, mais sans terrain de culture. Dans le groupe est installée une école ménagère sans direction européenne, j'en ai la surveillance. [...] Après possibilités examinées, j'adjoins un atelier d'ébénisterie et de marqueterie, car la région est riche en palissandre et bois de couleur. [...] Les plus intéressants des travaux sont exposés à la foire d'Ambositra. Pour donner plus d'éclat à cette foire, j'organise avec le concours des maîtres des deux écoles et des élèves, un défilé-cavalcade avec chœurs mixtes qui obtient près de la population indigène un grand succès de curiosité. Entre temps, je prépare la participation de l'école à l'exposition de Marseille en 1922. Les travaux envoyés m'ont valu une récompense. Et j'obtiens encore la médaille d'argent locale. D'autres travaux sont envoyés à l'exposition commerciale de Tananarive en 1923, notamment un nouveau modèle de fauteuil pliant à x rentrant que j'intitule « le confortable ». Mon travail est récompensé par une promotion de classe. Cependant, l'on est loin du Centre et l'on connaît vaguement et toujours trop tard ce qui doit nous intéresser. [...] Chaque année, à la période des vacances, je fais partie de la commission d'examen d'entrée à l'École Le Myre de Vilers, examen qui a lieu à Fianarantsoa pour la région du Sud et cela me procure le plaisir de connaître cette fertile contrée [...] Chaque fin d'année, j'envoie à la direction de l'enseignement mes rapports sur l'enseignement professionnel, sur les écoles indigènes de la province. »¹¹⁷

Nouveau congé administratif en France de février 1925 à mars 1926. À son retour, il est nommé par Devaux, Directeur par intérim du Service, après le décès de Renel, à la direction de LMV :

« Voici en quoi consiste mon travail de Directeur de l'École : surveillance générale des cours (comme le censeur des établissements secondaires), surveillance de l'internat (comme le surveillant général des lycées et l'économiste des E.N. [écoles normales], travaux de correspondance avec la Direction de l'Enseignement et l'administration supérieure et surtout conférences et causeries du samedi (maîtres indigènes et élèves dans une grande salle). [...] a noter qu'entre-temps je suis avisé de ma nomination au grade de " Chevalier de l'Etoile d'Anjouan ". »¹¹⁸

En congé en métropole de mai 1929 à juillet 1930, Sosthène Pénot revient pour un dernier séjour, dans un contexte de conflit avec la direction du Service concernant son acceptation à la CIR. Il est affecté à l'ER d'Analalava qui dispose d'une section professionnelle:

« À Analalava, le métier me reprend aussitôt. [...] Pas besoin d'acheter du bois ici : chaque samedi une corvée d'élèves va à la forêt voisine. Tant que je serai ici, elle n'ira plus, car je vais faire dégager les cours, les locaux, des gros manguiers qui étouffent, arrêtent la brise marine et abritent les moustiques. Et puis il y a du travail dans cette école. Avec le concours des Travaux Publics je construis un magasin pour les matières premières nécessaires au fonctionnement des ateliers. [...] Je fais construire un second atelier avec plate-forme cimentée ; les machines outils y sont scellées avec

¹¹⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 254.

¹¹⁷ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 278-287.

¹¹⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 306-307.

possibilité d'adapter un arbre de couche et poulies de transmission pour courroies et emploi de force motrice [...] En moins de 2 mois, les ateliers de bois et de fer de l'école ont été construits, 125 lits métalliques, autant de chaises, des tables et des étagères pour les dortoirs et des bancs pour les classes.[...] Pour achever rapidement ces travaux, les rations de nourriture sont doublées : les fruits sont distribués en quantité. Ajoutons encore le produit de la pêche en mer avec la pirogue de l'école, ainsi que la chair friande du sanglier, chassé par les élèves qui sont habiles à ce sport.[...] Le compte de toutes ces dépenses extraordinaires est envoyé à la Direction qui n'a jamais accusé réception, donc n'a ni blâmé, ni approuvé. Je pense avoir bien agi. »¹¹⁹

En 1932, il est admis à la CIR, demande et obtient aussitôt sa mise à la retraite en 1933, à 60 ans, qu'il entame dans le Loiret, son département de naissance et de carrière pré-coloniale. C'est à cette époque que Gabriel Richard arrive à Madagascar.

b] Gabriel Richard : « un travail plus passionnant qu'en France »

Gabriel Richard est présent à Madagascar depuis au moins 1933. Né à Paris en 1900, il est instituteur dans la Seine au début de sa carrière et est présent à Tananarive en 1934¹²⁰, année où il participe au lancement de l'AELM. Au moins trois bulletins de l'amicale de 1934 paraissent, avec une série d'articles particulièrement intéressants intitulée « À nos camarades de France » qui se veut une explication des conditions de vie et de travail de ces enseignants. Pour Gabriel Richard, les avantages matériels sont faibles, contrairement aux avantages moraux, le travail à la colonie serait donc une forme de sacerdoce :

« Disons tout de suite que la Colonie présente ses avantages et ses inconvénients. Généralement, on y revient. Mais ce n'est pas toujours par intérêt matériel. À Madagascar la vie est chère, et sans les 7/10 qui, pour les petits traitements, sont beaucoup plus une indemnité de vie chère qu'une indemnité d'expatriation, il serait pour ainsi dire impossible d'y vivre. Nous nous efforcerons aussi d'analyser les raisons qui font revenir à la Colonie, malgré les désillusions et les deuils, beaucoup de ceux qui ont « bu de l'eau du Manangareza »¹²¹. Il se dégage de nos vastes horizons clairs un charme un peu triste, mais indéniable. Est-il suffisant pour attirer à 10.000 km. de son pays l'homme qui n'y a aucun intérêt ? »¹²²

La question du travail est abordée dans un second article et présentée comme une raison de revenir dans l'île :

« À peine arrivé à Madagascar, le nouveau débarqué peut être affecté comme adjoint à l'école normale et administrative Le Myre de Vilers où son travail est à peu près celui d'un professeur d'EPS. Il y a aussi l'enseignement européen, assuré surtout par des auxiliaires créoles (descendants d'anciens colons, nés et élevés à Madagascar ou à la Réunion, et bien adaptés au pays). Pourtant, aux directions importantes, ainsi que pour certains postes d'adjoints à Diégo-Suarez, à Tananarive, à Tamatave, on affecte des titulaires métropolitains. Ces postes sont moins demandés que ceux de l'enseignement indigène : il faut faire 25 heures de cours avec les mêmes élèves, c'est-à-dire que le travail y est à peu près le même qu'en France. [...] Il y a d'heureuses exceptions cependant, de même qu'il existe des collègues qui aiment assez leur métier pour rechercher la difficulté et qui préfèrent l'enseignement européen. Nous en connaissons

¹¹⁹ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 313-314.

¹²⁰ CAOM EE/II/5727 et 7301. Richard Gabriel.

¹²¹ Expression malgache, découlant de « Nisotro ny ranon'i Manangareza » : « Ayant bu de l'eau du Manangareza ». Il s'agit d'une rivière coulant au sud de Tamatave. Un proverbe dit : « Ceux qui boivent de l'eau de la rivière Manangareza reviennent toujours à Madagascar ».

¹²² Gabriel Richard, « À nos camarades de France », *Bulletin de l'Amicale des institutrices et instituteurs de l'Enseignement Laïque de Madagascar et Dépendances*, N° 3, nouvelle série, juillet 1934, p. 4.

plusieurs à Tananarive.

À son second séjour, l'instituteur métropolitain détaché est souvent nommé directeur d'École Régionale (ER).

Une ER est une école primaire supérieure indigène avec section professionnelle, et agricole, mais où les élèves sont soumis à un régime d'internat – assez libéral d'ailleurs – semblable à celui de nos écoles Normales de France.

Le directeur assure quelques heures de cours ; il est responsable, outre l'enseignement général, de tout ce qui concerne l'internat et l'enseignement professionnel, discipline, ateliers, comptabilité-matières, cuisine, jardin, ferme parfois.

Il y a un personnel indigène spécialisé (professeur-assistant, contremaître, secrétaire) facile à diriger en apparence, mais qui oppose le plus souvent la force d'inertie : quelquefois quand on sait quel but compliqué et que notre franchise innée ne comprend pas – car les Malgaches sont au fond des Orientaux – mais souvent par simple insouciance : « Le temps ne compte pas pour eux ! Nous autres, les Hommes d'Europe, nous avons à jamais perdu le secret du bonheur. Il semble toujours que le temps nous manque. Nous sommes des inquiets : il faut que nous nous agitions, et nous oublions de jouir de la vie qui passe » (A. Trévis, professeur à Tananarive).

Le directeur de l'ER peut être en même temps chef de la circonscription scolaire, car il n'y a presque pas d'Inspecteurs locaux et pas du tout de métropolitains (raison d'économie !). On voit qu'il n'a guère le temps de chômer. Cependant les directions d'ER sont très demandées.

En somme, on peut affirmer que, dans la plupart des cas, l'instituteur européen trouve à Madagascar, un travail qui comporte de la variété, de l'inattendu parfois, et qui est plus passionnant, plus agréable qu'en France. »¹²³

Ce texte de Gabriel Richard, qui est lui-même directeur d'ER dans les années trente, exprime certainement des considérations sur le travail partagées dans le milieu des instituteurs métropolitains titulaires. Évidemment, il nous informe également sur la vision racialiste de l'enseignement colonial. Il ne faut cependant pas perdre de vue le contexte qui accompagne cette publication : il s'agit de mobiliser le personnel enseignant sur des enjeux locaux, notamment salariaux et d'envoyer un message vers l'Administration. C'est ainsi qu'il faut comprendre le discours spécifique de 1934 sur le « faible salaire » et le coût de la vie.

c] Mme R. : « le même exactement qu'en France »

Les propos de madame R. et de son mari, concernent le travail de celle-ci au lycée Jules Ferry, dans la période de l'après Seconde Guerre mondiale. Le propos, résultat d'un entretien oral, est assez différent de celui des instituteurs, restant dans un descriptif rapide en mettant l'accent sur la continuité avec l'enseignement pratiqué en métropole, notant toutefois un contexte social et des relations entre collègues différentes :

« Madame R. : Les relations étaient extrêmement agréables, parce que, évidemment même entre professeurs, il n'y a pas eu... ici... Attendez, un petit détail, quand je suis arrivée ici, quand j'ai été affectée ici à Paris, au lycée Claude Monnet, on m'avait dit de faire très, très attention, qu'on mettait de côté les certifiées et les agrégées, qu'elles ne mangeaient pas ensemble. Ça ne m'est pas arrivé, m'enfin ça se passait comme ça. Chez nous il n'y avait pas de ça. D'abord il n'y avait pas, tout le monde allait chez soi, il n'y avait pas de cantine, pas de restaurant... tout le monde rentrait à la maison pour déjeuner, donc régnait un climat très agréable, je n'ai pas eu de problème. Évidemment nous étions beaucoup plus de femmes au Lycée Jules Ferry que d'hommes, et, puis, j'ai fait quelques remplacements aussi au Lycée Galliéni, quand on avait besoin, quand un professeur s'était cassé une jambe, je me souviens, mais c'est tout. Et toujours des relations très bien, et avec les élèves également. [...]

¹²³ Gabriel Richard, *Bulletin de l'AELM*, N° 3, nouvelle série, juillet 1934, pp. 6- 7.

Entre professeurs, c'était très, c'était évidemment selon les affinités bien sûr, selon aussi les spécialités, mais tout se passait très bien. Tout se passait très bien. Nous donnions chaque année, c'est un petit détail, mais un bal qui nous réunissait tous, et puis nous avions notre distribution des prix à la fin de l'année qui nous réunissait également. Ça permettait de... Ça... auxquelles les élèves étaient très attachées, parce qu'évidemment il y avait les autorités, et puis elles-mêmes recevaient des livres et tout ça. Ça nous manque un peu, ça, ça me manque un peu.

Monsieur R. : C'était un peu la discipline traditionnelle de l'enseignement français des années très anciennes, vous voyez, le vouvoiement entre professeurs et élèves, une certaine discipline...[...]

Madame R. : L'enseignement public était le même exactement qu'en France, que celui dispensé en France. Nous avions exactement le même programme, on avait exactement les mêmes façons d'enseigner. D'ailleurs ils le demandaient ça, dans les lycées, ils le demandaient, que l'enseignement soit... parce que le but c'était d'envoyer les enfants en France, hein, donc on passait le bac en deux parties à l'époque, jusqu'à 68. Même encore en 68 on a eu deux parties, première partie, seconde partie...

Monsieur R. : Oui tandis qu'en France ça a été bâclé le bac en 68. »¹²⁴

Après la vision que développent les enseignants de leur travail à Madagascar, intéressons-nous à celle qu'ils et elles développent à propos de leurs élèves.

6.4.2] Des élèves

a] Dans l'enseignement européen

Les élèves, dans l'enseignement européen, sont considérés différemment suivant qu'il s'agit d'enfants « européens » ou d'enfants « malgaches », qu'ils soient naturalisés ou non. Concernant les enfants « européens », le contexte colonial et éducatif est appelé en renfort pour expliquer à la fois un comportement en tant qu'élèves, une réussite moindre, mais aussi un niveau exigé qui serait moindre comparé à celui de la métropole. La perception semble la même dans les années trente que dans l'après Seconde Guerre :

« En outre, les enfants ne donnent pas toujours satisfaction. Nous entendons bien que ce n'est pas toujours leur faute, ni la faute des parents, mais on comprend aisément que livrés aux « ramatoa » dès leur plus jeune âge, habitués à ce qu'on obéisse à tous leurs caprices, quelque peu déprimés par le climat quoi qu'on en dise, ils ne peuvent fournir normalement le même travail, ni obtenir les mêmes résultats qu'en France. »¹²⁵

« À Tananarive il y avait un lycée de filles, un lycée de garçons, pour toute la colonie, avec les Comores. Une fois que tu as quitté l'école primaire il n'y a pas le choix. Donc pour faire des études sérieuses, en général les gens envoyaient leurs enfants en France. Au lycée de Tananarive, j'y suis restée deux ans, et on n'y faisait pas grand chose. C'était vraiment la vie coloniale. [...] Le lycée n'allait pas plus loin que le bac. Après le bac il fallait que les enfants restent en France. Je sais que le brevet là-bas ça valait pas le brevet de France, parce que franchement le brevet de France était difficile à l'époque, tandis que le brevet de là-bas, c'était un bon certificat. Un peu plus qu'un certificat. C'était difficile mais de moins en moins. [...] Madagascar ça allait pas loin. »¹²⁶

« Madame R. : [...] j'ai eu deux enfants, qui ont fait leurs études... la fille au lycée Jules Ferry, jusqu'au bac, et le garçon au lycée Gallieni jusqu'à la classe de seconde. Ma fille a fait une très bonne scolarité, ça il n'y a pas eu de problème. Elle est d'ailleurs médecin maintenant. Et, mon fils a eu plus de difficultés parce que... La vie est agréable, était agréable là-bas, extrêmement agréable et lui...

Monsieur R. : C'était un peu la jeunesse dorée. »¹²⁷

¹²⁴ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

¹²⁵ Gabriel Richard, « À nos camarades de France », *Bulletin de l'AEML*, N° 3, nouvelle série, juillet 1934, p. 4.

¹²⁶ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

¹²⁷ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

La perception du rapport à l'éducation des élèves « malgaches » dans l'enseignement n'est pas tout à fait la même. De fait l'enseignement ne représente pas le même enjeu de situation sociale *a posteriori* que pour des enfants du groupe colonisateur. Ainsi Andrée Duteil considère « qu'ils étaient meilleurs élèves que les Français »¹²⁸, et madame R. souligne une forte motivation pour réussir les études, ce qui relève d'une perception différenciée des comportements dans l'enseignement :

« Madame R. : J'ai eu des élèves extraordinaires. Des élèves qui étaient désireuses d'arriver.[...]
Madame R. : [...] Il y avait bien un conseil de discipline mais enfin ce n'était pas...
Monsieur R. : Oui il n'y avait pas de chahuteurs, surtout chez les filles, comme disait ma femme, les élèves malgaches étaient très motivées, très attentives...
Madame R. : Ce n'était pas des cas extrêmement graves, il n'y avait pas de chahuteurs. D'ailleurs vous avez remarqué, les Malgaches sont très doux, très agréables. J'avais d'ailleurs d'excellentes relations avec mes élèves. Des relations qui restaient quand même chacun chez soi, vous voyez, il n'y avait pas, pas de tutoiement, pas de, pas de... comment dirais-je...
Monsieur R. : Entre professeur et élèves...
Madame R. : Entre professeurs et élèves.[...]
Madame R. : Le tablier, le tablier... Alors ça, ça venait du fait que quand même, le statut de nos élèves malgaches était quand même inférieur, hein, enfin les moyens des parents de nos élèves malgaches étaient quand même, dans l'ensemble, parce qu'il y en avait qui avaient quand même des moyens, étaient dans l'ensemble beaucoup moins élevés que les Français. Alors pour éviter justement ces problèmes-là, on avait institué le port du tablier bleu et du tablier bi [colore ?] qu'on changeait toutes les semaines, comme ça... avec le nom et la classe. Sinon mes relations étaient bonnes, il n'y a jamais eu un mot de plus entre les professeurs et les élèves, jamais de... Je vous dis, il y avait des conseils de discipline, mais c'était surtout quand les élèves ne travaillaient pas ou quand les élèves manifestaient une certaine mauvaise volonté, mais cela ça restait quand même dans le domaine de la vie tout à fait courante et agréable. [...] Nous avions des classes assez importantes de Malgaches, assez importantes. Ce qui nous gênait pas du tout d'ailleurs. Parce qu'elles parlaient un bon français. Voilà. Et qu'elles étaient désireuses d'apprendre. Moi c'est ce qui m'a beaucoup frappé dans ce pays-là, c'était que... il y avait un désir d'arriver, un désir de se faire une situation, et les parents poussaient, poussaient à cela. Ça j'avoue que... il n'y avait pas de problème avec les parents [rires].
Monsieur R. : Non, il n'y a jamais eu d'incident.
Madame R. : Tout ce qu'on faisait, c'était bien fait. On m'avait même demandé, si je voulais, de frapper! [rire] Alors j'avais dit, "non ça ne m'est jamais arrivé de frapper"... »¹²⁹

En fait, plus que « l'origine », les différences de comportement et de perception sont à relier au contexte individuel, économique et social, qui place différemment la réussite dans l'enseignement. Il faut comparer cette approche à celle des élèves de l'enseignement indigène.

b] Dans l'enseignement indigène

Deux éléments sont à souligner quant à la perception que semble avoir le corps professoral de ces élèves : d'une part un recours au système de découpage par « race » ou « ethnie » comme instrument explicatif de comportement, d'autre part la volonté des élèves dans un cadre d'enseignement difficile.

On peut voir une implication pratique du discours racialisé, présent dans la société coloniale aussi bien que dans les manuels scolaires, dans les propos et les comportements des

¹²⁸ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

¹²⁹ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

enseignants travaillant dans l'enseignement indigène, vis-à-vis de leurs élèves. Ainsi, Guy Palissière, écrit dans la partie « état moral » de son rapport de 1952 :

« Deux élèves seulement se sont fait remarquer par des actes répétés d'indiscipline, un Merina de Tamatave et un Betsimisaraka de Brickaville. Ces deux élèves n'ont frisé que de bien peu l'exclusion. [...] La très grosse majorité de leurs camarades désapprouvaient leur conduite. Il est à noter que la plupart des élèves font leur possible pour travailler sérieusement et avoir une conduite correcte. Ils ont néanmoins l'horreur de tout effort physique ; cette remarque s'applique surtout aux Betsimisaraka et aux Merina. Sihanaka et Taimihety sont nettement plus actifs, mais l'indolence des Betsimisaraka et des Merina risque fort de déteindre sur eux. Si, comme je l'avais suggéré avant sa construction, le Centre Pédagogique avait été construit à Ambatondrazaka et non à Tamatave, je pense que le contraire se serait produit et que les indolents, en contact avec une population active, la plus industrielle de Madagascar, auraient acquis très facilement les qualités qui leur font complètement défaut. »¹³⁰

Les exemples de ce type sont légion, sur l'ensemble de la période coloniale. Mais il existe des différences de perception. Existe-t-il une identité malgache ou des sous-ensembles dont les capacités seraient différentes dans la perception du colonisateur ? Sosthène Pénot montre bien que ce n'est pas tout ou rien, et que le travail quotidien, la confrontation avec les élèves peut faire évoluer les façons de penser les différences. Mais le besoin de souligner une égalité de capacité montre aussi indirectement l'importance du discours différencialiste. Ainsi, écrit-il, dans le passage de ses mémoires où il narre sa direction de LMV :

« Du point de vue intellectuel, l'élève de race côtière est aussi travailleur que celui des hauts-plateaux. Sa mémoire est aussi fidèle, son intelligence s'éveille presque aussi vite et quand la nostalgie de son pays natal ne vient pas obnubiler son cerveau et assombrir de tristesse son passage à l'École, il fournit un travail convenable et fait bonne figure dans les examens. »¹³¹

Mais il écrit également, au passage de ses mémoires qui concerne sa direction de l'école d'Analalava, lors du séjour suivant sa direction de LMV :

« les indigènes de cette région où tout pousse sans aucune peine, sont d'origine sakalave et bien peu courageux. »¹³²

Le cadre de pensée et de perception des élèves reste donc souvent lié aux « défauts » perçus comme tels et véhiculés en lame de fond par les colonisateurs. C'est ainsi que René Faivre, instituteur né en 1914 en Haute-Saône, présent à Madagascar depuis au moins 1939¹³³, pose la question de la franchise des élèves, ce qui fait écho à ce qui est décrit à la colonie comme une mentalité « asiatique », synonyme de « dissimulation » :

« La franchise est encore très rare et manque de spontanéité. Même pour des fautes légères la dissimulation individuelle et collective est de règle. Les fautes avouées bénéficient pourtant de la plus large clémence, les manques de franchise sont signalés mais un gros effort reste à faire pour amener la majorité des élèves à la confiance totale, à la sincérité complète. »¹³⁴

Andrée Duteil met en relation moyens et finalités de l'enseignement, sans percevoir que l'objectif, à son époque, n'est pas de calquer l'enseignement dispensé sur celui de la

¹³⁰ ARM G 147. Rapport annuel du centre pédagogique de Tamatave, 1952, p. 6.

¹³¹ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 305.

¹³² Mémoires de Sosthène Pénot, p. 309.

¹³³ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Faivre René.

¹³⁴ ARM G143. Rapport de l'ER de Fianarantsoa, 1947, pp. 6-7.

métropole. Elle introduit également une distinction ville/campagne, avec un sous-entendu social, économique et culturel, qui tranche avec une vision simplement « ethniciste », en renvoyant indirectement à la perception d'une modernité urbaine :

« Les maîtres européens savaient que les Malgaches pouvaient y arriver. Il aurait fallu quand même qu'on les envoie en France. Il n'y avait pas assez de formation. Les enfants malgaches dans les villes, sont plus évolués que dans les campagnes. Il y a un monde entre les deux. »¹³⁵

Sosthène Pénot, dans un passage sur ses tournées d'inspection, passage des mémoires qui permet de justifier du bon fonctionnement de l'enseignement colonial, en vient à mettre en parallèle la capacité de travail des élèves face aux faibles moyens alloués à l'enseignement indigène du premier degré, en faisant une comparaison avec l'attitude des élèves en métropole :

« Partout dans les écoles de province, l'on travaille assidûment ; les élèves cherchent l'instruction et ne craignent point, petits et grands, de faire chaque jour sept ou huit kilomètres pour retrouver leurs maîtres et leur école. Aussi ces écoles sont souvent surchargées d'élèves. Les tables et les bancs sont insuffisants. Et cependant tous arrivent à se caser. Je ne vois pas bien nos petits écoliers de France, entassés sur des bancs, l'encrier dans une main, la plume dans l'autre, le cahier sur les genoux, appliqués à faire des opérations, une page d'écriture, sans tacher ni cahier, ni doigts, ni vêtements. Vraiment, il ne faut pas être nerveux, ni turbulent, ni malicieux. »¹³⁶

Cet aspect des moyens dont dispose l'enseignement indigène est parfois une préoccupation pour les enseignants « européens ». Ils y voient une aberration à la base du système d'enseignement colonial qui empêcherait celui-ci d'aboutir aux résultats escomptés. Dans un rapport de 1947 concernant le secteur scolaire d'Ambatondrazaka, secoué par l'insurrection, l'instituteur qui le rédige et qui n'a pu être identifié, mais qui semble, au vu de ses propos, arrivé récemment à la colonie ou du moins dans l'enseignement indigène, se permet une digression très intéressante et rare, mêlant moyens et finalité, dans une partie qu'il intitule « l'école joyeuse ». Ces propos doivent être mis en parallèle avec le discours statistique sur la fréquentation scolaire de l'Administration. Ce rapport montre également l'impact de l'arrivée après guerre d'un personnel renouvelant la réflexion pédagogique :

« Ce qui me frappe surtout lorsque j'entre dans une école officielle, c'est l'absence de gaieté. On ne sourit pas assez dans les classes. La plupart de nos écoles sont des écoles sans joie. J'en ai cherché les causes. Les unes sont des causes matérielles, les autres tiennent à l'instituteur. [...] L'intérieur de la classe est sombre ; les ouvertures sont minuscules, le parquet est disjoint s'il est en planches, désuni et poussiéreux s'il est en briques, ou s'il fut vaguement cimenté. Rares sont les locaux plafonnés ; une passoire sert de toiture. Bien peu d'instituteurs savent placer quelques images avec goût contre les murs [...] j'ai vu des grappes d'enfants se cramponnant à un échafaudage de bouts de bois qui ne s'écroulait pas parce que les écoliers, crispés pendant des heures, le maintenaient en équilibre. Le maître, lui, pérerait. J'ai vu les yeux malheureux de ces gosses. [...] Je me suis étonné que la région ne comptât pas plus d'estropiés. C'est probablement que tous les enfants ne vont pas à l'école. Deux gros défauts des tables-bancs sont à signaler en plus de leur mauvais état d'entretien. D'une part le pupitre est souvent trop incliné. J'en ai vu à 45°. D'autre part le banc est trop éloigné du pupitre. Quand les trois circonstances sont fournies, le cas est fréquent, je laisse deviner le supplice terrible des enfants cramponnés à un tel mobilier. [...] Les livres mis entre les

¹³⁵ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

¹³⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 287.

mains de nos enfants sont gais comme des faire-part de deuil. [...] Le livre de lecture est froid comme une table de logarithmes et ses textes ont la chaleur des arrêtés du journal officiel. Le nombre d'élèves est souvent trop élevé pour les dimensions de la salle de classe où ils sont parqués tels des moutons dans une bergerie. [...] Pourquoi faut-il encore que la grosse majorité des maîtres ne sachent pas se déridier de temps en temps.[...] Il faut toute l'indolence, toute la passivité malgaches pour saisir de telles leçons. Je vois mal un maître malgache devant un auditoire européen. [...] L'amour pour les enfants semble un sentiment inconnu qui n'a pas sa place dans de telles écoles où l'enseignement est donné comme une pâtée par le magister et reçu par les élèves avec une passivité d'esclaves. J'ai le regret d'ajouter que les institutrices sont encore plus distantes des élèves que les instituteurs. [...] Tableau triste, mais tableau non exagéré. Il serait permis de désespérer si quand même je n'avais eu le plaisir véritable de pénétrer dans une école vivante, bien joyeuse, où le maître, tout à son travail, les yeux dans les yeux de ses élèves, ne s'aperçut pas d'abord de ma présence. [...] Il étaient souriants, confiants ; et pourtant quelques mois auparavant, dans cette même école, avant l'installation de l'instituteur actuel, tous les élèves avaient pris la fuite, même par les fenêtres, à l'annonce de l'arrivée d'un européen dans le village. Cette fois-ci, ils ne bougèrent pas. Ils n'avaient pas peur : leur instituteur qui les aimait et qu'ils aimaient était là. »¹³⁷

Ce long extrait est une mine d'informations sur la perception d'un instituteur « européen » après la Seconde Guerre mondiale. Pour lui, tout est lié : c'est le même instituteur qui croit en l'Union française, d'où une position structurante de l'État colonial, et qui explique la concurrence avec le MDRM.

Un exemple permet de se rendre plus facilement compte d'un fonctionnement quotidien dans l'enseignement colonial. Il s'agit de l'ER d'Ambositra en 1923.

6.5] À Ambositra en 1923

Les conflits peuvent être riches en enseignements : cristallisant des oppositions, ils obligent dans le cas présent l'Administration aussi bien que l'instituteur à exposer le fond de leur pensée. Un conflit en 1923 qui concerne Sosthène Pénot permet de mieux cerner la quotidienneté des rapports et des comportements hiérarchiques dans une ER, la façon dont peut se régler un problème. Cette approche globale permet de sortir d'une vision fragmentée du travail, même si, ici, ce sont plutôt les « à-côtés » qui sont éclairés, révélant les cohérences mais aussi le contrôle social et politique et les conflictualités diverses de la société coloniale. Essayons de résumer ce dossier de 256 pages.

6.5.1] Une dénonciation, des enquêtes

En octobre 1923, Vincent de Paul Ramboa, professeur-assistant à l'ER d'Ambositra, une localité du centre de l'Imerina, située entre Antsirabe et Fianarantsoa, envoie une lettre de 20 pages à la direction du Service de l'enseignement, ainsi qu'à la direction de la Sûreté générale, pour dénoncer dans les détails les agissements de son directeur, Sosthène Pénot. À

¹³⁷ ARM G 143. Rapport annuel de la circonscription scolaire d'Ambatondrazaka, 1947, pp. 42-53.

ce moment l'ER, dont dépend l'EM, comporte au moins 3 professeurs assistants et 3 contremaîtres. Un nombre impressionnant de reproches est porté contre Sosthène Pénot :

« Au lieu de nous conduire doucement il cherche à nous décourager, ne parle que de blâme, réprimande, révocation, licenciement, suspension de soldes et retard dans l'avancement [...] »¹³⁸

S'ensuivent une liste de 14 contremaîtres, instituteurs ou professeurs assistants qui auraient à se plaindre également, et les accusations d'avoir détourné une partie de la production de marqueterie de l'école, de ne pas remplir sciemment les inventaires, d'encaisser directement l'argent des commandes des particuliers, de maltraiter les élèves, de les faire « mal s'espionner » entre eux, de détourner de l'argent de la cantine, de se servir outrageusement à chaque abattage de porcs, de profiter allégrement du potager de l'école, d'en vendre une partie par l'intermédiaire de « ses *botos* » (domestiques) sans reverser l'argent à l'école. Vincent de Paul Ramboa dit subir individuellement brimades et refus divers¹³⁹ qui ne concernent pas les autres professeurs assistants, dont la perte d'un bout de son logement de fonction pour que l'école y installe des vers à soie...¹⁴⁰

La lettre de la Sûreté générale au dossier signale que l'Administration relève des éléments méritant « une attention particulière ». Moins d'une semaine après l'envoi de la lettre, Charles Renel vient lui-même à Ambositra mener l'enquête. Il indique dans un compte-rendu avoir rencontré dès son arrivée Vincent de Paul Ramboa, conscient de la responsabilité de ses propos et lui a indiqué « qu'il avait manqué à ses devoirs administratifs en ne s'adressant pas à [lui] d'abord sous couvert du Directeur de l'école régionale et de l'administrateur en chef, chef de la province ». Et Vincent de Paul Ramboa de répondre qu'il avait adressé une demande d'audience en septembre et que sa lettre fait suite à l'absence de réponse¹⁴¹.

Effectivement, le dossier contient des demandes d'envoi sous couvert du directeur de l'ER, avec des annotations de Sosthène Pénot. À la demande d'audience formulée par son professeur assistant, le directeur précise qu'il faut d'abord solliciter une permission d'absence et en cas d'accord elle sera déduite des vacances, en demandant par ailleurs à savoir, en tant que supérieur hiérarchique, s'il s'agit « d'une question de service ou d'une question hors service ». Le professeur assistant écrit alors à son directeur :

« J'ai l'honneur de vous dire que je demande toujours à ce que ma lettre soit envoyée et quant à la question vous le saurez à la Direction de l'enseignement. Votre serviteur dévoué. »

¹³⁸ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot.

¹³⁹ Par exemple à une demande en juillet 1923 de 4 mois de congé « pour s'occuper de ses cultures », Sosthène Pénot donne un avis défavorable : « Je considère cette demande comme une plaisanterie inopportune. Ramboa est-il professeur assistant ou cultivateur ? Pourquoi 4 mois de congé ? Est-ce pour avoir solde entière pendant les vacances de fin d'année ? Vraiment, ce maître exagère et abuse. Je doute que le travail qu'il prétend exécuter lui-même lui donne force et santé. Il aura plus d'un mois de vacances en fin d'année pour s'occuper de ses intérêts fonciers ». CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Communication du 7 juillet 1923.

¹⁴⁰ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Lettre du 21 octobre 1923.

¹⁴¹ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Rapport de Charles Renel octobre-novembre 1923.

Sosthène Pénot de conclure :

« Reçu le 13. Ramboa m'a certifié qu'il ne s'agissait que d'une question personnelle. Quoi qu'il en soit, le sans-gêne ci-dessus corrobore l'opinion que j'avais exprimée à M. Le Chef de la Province antérieurement en disant que je remarquais chez cet agent des idées subversives. »¹⁴²

Charles Renel est le supérieur hiérarchique de Sosthène Pénot, mais ce fut aussi un proche. Les deux hommes se connaissent depuis 1906 et ont entretenu à Tananarive des relations extra-professionnelles. Le directeur du Service reprend l'ensemble des éléments avancés par le professeur assistant et mène l'enquête. Il commence par blâmer, du moins sur le papier, Sosthène Pénot pour ne pas lui avoir transmis la première lettre de demande d'audience « quel qu'en fût le contenu ». En effet, l'instituteur justifie la non transmission de la lettre de son professeur assistant « en raison des termes de la lettre et surtout des explications peu polies données ensuite par écrit ».

Charles Renel expose ensuite les difficultés de mener une telle enquête, expliquant entre autres que les vacances scolaires ont éloigné de l'établissement plusieurs témoins éventuels. Puis, dans son premier rapport, il commence par développer des arguments, justifiés par « son enquête », confrontant Vincent de Paul Ramboa qui reviendrait peu à peu sur des déclarations initiales qui se trouveraient contredites par les faits. Charles Renel indique tout de même faire des « observations » sur le fait qu'effectivement, certains professeurs assistants, ainsi que le cuisinier de Sosthène Pénot profitent du potager, là où d'autres en sont privés « ce qui explique en partie l'animosité suscitée » et que le directeur de l'ER a « égaré les reçus » des objets de marqueterie produits à l'école qu'il a acquis, et qu'il n'a pas fait de demande de cession de main-d'œuvre, c'est-à-dire qu'il n'a pas payé les élèves ayant fabriqué « les petits objets », « ce en quoi il a eu tort », mais il fait savoir qu'il a fourni le bois utilisé¹⁴³.

En fait, Charles Renel semble bien embarrassé dans sa façon de rédiger son rapport et par les arguments qu'il utilise. Si une grande partie des accusations sont balayées, il reconnaît « plusieurs irrégularités administratives » mais aucun « vol ou détournement »¹⁴⁴. En toile de fond, on peut penser que si ce type d'enquêtes était mené dans d'autres écoles régionales, il y a fort à parier que des comportements similaires, relevant de l'habitude et du quotidien, seraient trouvés. Par ailleurs, il a lui-même commandé en avril 1923 la « confection d'une armoire vitrine et d'une étagère porte livres » à l'ER. Et le paiement de ces objets à la colonie a bien lieu, mais en novembre 1923¹⁴⁵.

¹⁴² CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Lettre de septembre 1923.

¹⁴³ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Rapport de Charles Renel octobre-novembre 1923.

¹⁴⁴ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Lettre de Charles Renel à l'inspection des provinces, 20 novembre 1923.

¹⁴⁵ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Déclaration d'émission de mandat de trésorerie, 19 novembre 1923.

Une inspection de l'inspecteur des provinces Orsini, prenant note des premières observations de Charles Renel, a lieu en décembre 1923 et blanchit finalement Sosthène Pénot des accusations jugées les plus graves, ayant trait à de possibles détournements. Pour l'inspecteur, il s'agit d'une certaine bonne foi dans les procédés de Sosthène Pénot, même s'ils relèvent tout de même d'irrégularités administratives. Le rapport d'enquête informe à la fois sur des comportements quotidiens, la façon dont ils sont perçus par l'Administration et sur les rapports de forces dans l'île :

« Les dépositions recueillies [...] ne permettent pas de retenir grand chose contre le Directeur de l'École Régionale d'Ambositra.[souligné à la main][...] [...] le maître gagne de l'autorité lorsque devant ses élèves il s'attire des observations de la part d'un chef parce qu'il ne se montre pas assez exigeant pour faire régner l'ordre et la propreté. Il paraît bien que c'est à propos de ces derniers points de vue que M. Pénot grondait les maîtres sous ses ordres devant leurs élèves : donc rien à retenir de ce chef. [...]

C'est aussi à propos de ce déficit [de riz] qu'il [Sosthène Pénot] semble avoir été amené à faire accepter par les élèves encourant des punitions la faculté de les racheter par des apports de riz, ce qui sans doute à ses yeux devait contribuer à atténuer plus vite le manquant constaté [souligné au crayon].

La question des légumes du jardin scolaire n'a pas grande importance. M. Pénot étant très autoritaire a voulu faire sentir au personnel sous ses ordres qu'il était le libre dispensateur des produits de jardinage ; le manque d'équité, sinon de bienveillance, de sa décision ne lui a pas apparu [...] Pour la fabrication de meubles et d'objets de marqueterie à l'École Régionale les accusations manquent d'étayage et par ailleurs M. Pénot donne des explications qui, si elles ne sont pas péremptoires, montrent du moins que les règlements du reste assez peu précis [souligné au crayon], n'ont pas été violés systématiquement.[...] En ce qui concerne Ramboa, son déplacement immédiat pour un poste moins important ou moins recherché avec un blâme entraînant retard d'avancement pour accusations exagérées et infondées doit suffire [souligné au crayon] sans qu'il ait à passer devant un conseil d'enquête, à moins qu'il ne le demande ou que ce ne soit indispensable ; car, rechercher une sanction plus grave serait donner trop d'importance à un indigène assurément animé d'un mauvais esprit, mais qu'on ne manquerait pas, aussi bien dans le milieu indigène de Ralaimongo que dans celui des Européens aigris, de poser en victime de son devoir d'avoir voulu faire connaître un Européen défaillant, son Chef. D'autre part, l'autorité supérieure doit tenir compte à l'accusateur de ce qu'il lui a permis de pouvoir remédier à des errements, à des irrégularités qui, sans son audace, ne seraient probablement jamais parvenus à sa connaissance. Une punition trop exemplaire dans ce cas risque de priver désormais les Chefs d'administration d'une source d'indication plus digne de foi et plus honorable que la lettre anonyme. »¹⁴⁶

Auguste Brunet, Gouverneur Général par intérim, écrit, fin décembre, à Charles Renel, et accepte les propositions de l'inspecteur des provinces Orsini, demandant « de sévères remontrances » à l'encontre de Sosthène Pénot, qui a commis « des fautes professionnelles », mais aucune sanction disciplinaire¹⁴⁷. Il est intéressant de voir que, dans son enquête, l'inspecteur se base juste sur les premiers éléments avancés par Charles Renel disculpant Sosthène Pénot et qu'il ne lui semble pas nécessaire de pousser plus loin ses investigations sur ces faits. Vincent de Paul Ramboa voyant que sa démarche n'aboutit à rien est dépité, et y voit une machination. Il écrit à l'inspecteur des provinces qui ne l'a pas rencontré, en décembre, et semble maintenir, contrairement aux propos de Charles Renel, une partie importante des accusations qu'il formulait en octobre :

¹⁴⁶ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Rapport confidentiel de l'inspecteur des provinces adressé au Gouverneur Général, 15 décembre 1923.

¹⁴⁷ CAOM GGM 6(14)D10. Lettre du 27 décembre 1923.

« [...] j'ai l'honneur d'attirer votre attention sur les divers livres et journaux de l'École régionale : cantine, atelier [...] tenus par le chargé de la Cantine Rapière Henri Professeur Assistant vérifiés par Monsieur le Directeur [un astérisque renvoie à une note infra-paginale : « La disparition de ces cahiers et papiers est regrettable. Il y a là une complicité »] [...] Rakotomanga a entendu dire que Robison (I.O.) [instituteur officiel] a été révoqué à Diégo à cause de Monsieur le Directeur. [...] Ratsimihety est toujours du côté de Monsieur le Directeur pour être un faux témoin à diverses reprises. Rapière Henri a été le seul bien traité après une maladie. [...] Monsieur le Directeur a été très armé pour répondre où sont allés les meubles et marqueteries car l'enquête de Monsieur le Directeur de l'Enseignement se faisait devant nous deux en cause, présents ensemble. Les meubles et marqueteries présentés en témoignage étaient changés par d'autres moins importants. Le prix de la main-d'œuvre de la plupart des objets n'était pas payé après la fabrication [...] Ratsimihety est trop favorisée par Monsieur le Directeur ; [...] Ratsimihety et Monsieur le Directeur sont en relations trop intimes ; [...] elle rapporte beaucoup de choses à Monsieur le Directeur calomnieusement, après ses tournées. [...] Ratsimihety et moi, nous ne sommes pas du tout d'accord à partir du moment où elle a été le témoin de Monsieur le Directeur en disant que Rakotova Maurice, Professeur Assistant – déplacé après histoire avec Monsieur le Directeur – a attiré à la débauche les élèves de l'École Ménagère, mais cela n'a pas été vrai du tout. [...] ensuite Monsieur le directeur répète souvent que Ratsimihety est la seule qui travaille le plus à l'École Régionale d'Ambositra et que le reste est fainéant. [...] à partir de notre désaccord Ratsimihety m'espionne, [...] elle a une large latitude aux légumes du jardin scolaire, [...] elle me hait.

[...] Rapière Henri Professeur Assistant est son ancien élève.[...] il a été très bien reçu depuis son arrivée : habitation nettoyée, lits, caisses à riz, banquettes, chaises de l'École ont été largement mis à disposition [...].Rapière est le seul, parmi les maîtres et contremaîtres qui a largement le droit de prendre des légumes tant qu'il veut au jardin scolaire [...] Rapière a été aller plusieurs fois chez le Directeur pendant l'enquête de Monsieur le Directeur de l'Enseignement entre 11 heures et 2 h du matin [...]. [...] surtout il s'entend avec Monsieur le Directeur à cacher les divers cahiers et papiers de Compte de la Cantine datés, signés et vérifiés par Monsieur le Directeur.[...] Rapière a changé ses dires pendant l'enquête. [...] il y a une complicité sur la disparition de ces documents [...] Monsieur le directeur aurait dit : « Attention ! je vous attraperais tous, car tous vous m'attaquez, c'est mon tour maintenant d'attaquer. »¹⁴⁸

Vincent de Paul Ramboa met ensuite en cause des témoignages écrits d'élèves, qui figurent au dossier, et qui auraient été achetés par Sosthène Pénot et conseillés dans l'écriture par Henri Rapière, ou obtenus par intimidation pendant l'enquête.

Dans sa déposition, Henri Rapière donne des éléments permettant de « disculper » Sosthène Pénot et ajoute :

« N'a pas à se plaindre de son Directeur qui ne l'a jamais grondé. Ne sait pas pour quelle raison Ramboa aurait à se plaindre de M. Pénot. »¹⁴⁹

Aucun élément en dehors de ce dossier ne permet de vérifier la réalité de cette affaire. Et en même temps, si connaître le fin mot est intéressant, les comportements et les justifications des uns et des autres permettent de mieux percevoir une partie du fonctionnement quotidien dans un établissement de l'enseignement indigène. De plus, l'enquête connaît des rebondissements.

6.5.2] Le ressort politique

Sosthène Pénot, lors de l'enquête de Charles Renel, lui explique son sentiment sur « son » professeur assistant, l'accusant d'être suspect politiquement. Charles Renel en fait écho à la fin de son rapport :

¹⁴⁸ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Lettre du 19 décembre 1923.

¹⁴⁹ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Déposition du 6 décembre 1923.

« [...] le jour où M. Le Gouverneur Général visita l'École Régionale d'Ambositra, M. PENOT attendait devant la classe de RAMBOA et il déclare avoir entendu ce professeur assistant faire une leçon sur les droits des malgaches tout à fait déplacée tant au point de vue du fond et de la forme. RAMBOA nie avoir tenu les propos qui lui sont prêtés par M. PENOT. [...] D'autre part j'ai reçu la déclaration suivante de Ratsimihety, institutrice indigène, directrice de l'école ménagère d'Ambositra ; cette institutrice avait déclaré [...] qu'elle désirait s'abonner à un journal français pour s'entretenir et se perfectionner par la lecture dans la connaissance de notre langue. RAMBOA vint la voir peu après et lui montre une liste autographiée d'abonnements au journal le « Libéré ». Il lui conseille vivement de souscrire à cette feuille qui était rédigée à Paris pour le bien des Malgaches. [...] Un autre jour elle eut une conversation avec RAMBOA sur la politique (sic) du Fanjakana ; elle me déclare qu'elle ne se rappelait plus les détails de cette conversation mais que la discussion finit sur ce mot de RAMBOA « En somme vous êtes Garbiete et moi je suis Laimonguiste » (adepte de Ralaimongo). Ch. Renel. »¹⁵⁰

Quelques jours après le rapport de Charles Renel, en novembre 1923, Sosthène Pénot écrit à la direction de l'enseignement, pour donner sa version de chaque élément où il est mis en cause. Il n'aborde aucunement la question de son comportement envers les élèves et le personnel « malgache » qui lui est subordonné, mais par contre, il dresse un portrait détaillé de Vincent de Paul Ramboa et revient sur ses idées politiques considérées comme subversives, ce qui nous informe sur les perceptions de Sosthène Pénot en la matière :

« Ramboa, depuis 2 ans en service à l'École Régionale d'Ambositra, n'a pas encore fait une année complète d'enseignement. Mon rapport d'inspection [...] au sujet duquel Ramboa n'a formulé aucune observation, signale des négligences dans son enseignement et sa surveillance. [...] Ces temps derniers, pendant ses cours à l'école ménagère, Ramboa se montrait brutal en paroles, plein de morgue et d'orgueil. Il effarouchait les élèves filles et exagérait son titre de professeur assistant comparé à une simple institutrice. [...]

Ramboa est un impulsif. À une période de relâchement, succèdera une sévérité inexplicable, particulièrement pendant mes absences. [...]

Ramboa a très mauvais esprit. Invité dès fin août à céder, pour y élever des vers à soie, la chambre où loge son frère, élève de la Mission Catholique, Ramboa n'en a rien fait. [...]

Ramboa considère son directeur direct comme un agent suspect, ne détenant qu'une minime parcelle d'autorité dont il abuse ; il considère encore qu'on peut se passer de lui et en appeler directement à d'autres autorités. Il n'a ni déférence hiérarchique, ni dignité. C'est un quémendeur sans scrupule de récompenses, de distinctions, d'avancement.[...]

Ramboa passe la plupart de son temps, de ses soirées, en particulier, chez un nommé Rabenoroa, agent dévoué de Ralaimongo, chez qui furent saisis les exemplaires du journal « Le Libéré ». Il n'est de doute pour personne et pour les agents indigènes de l'Enseignement, en particulier, que Ramboa partage totalement les idées de Ralaimongo. Quand il se sent en confiance, il aime discuter des idées, des faits et gestes de celui que certains appellent le futur gouverneur général indigène des Malgaches. Le 6 juillet dernier, jour de la visite à l'École de M. le Gouverneur Général, je surpris – par hasard – quelques mots d'une dissertation de ce maître, à ses élèves, sur le rôle du citoyen. J'entendis des bribes de phrases comme celle-ci :

« En France, tout le monde est citoyen... Un citoyen fait ce qu'il veut... On n'a pas le droit de l'attaquer pour ses idées... Nous, Malgaches, nous n'avons pas de droits... Nous ne pouvons rien dire... »

À d'autres moments, il disait :

« Pourquoi les habitants du Sénégal qui sont moins civilisés que les Malgaches sont-ils citoyens ? Demandons à être citoyens »...

Un élève m'a déclaré que Ramboa aurait tenu à lui et à ses camarades les propos suivants :

« Vous connaissez Ralaimongo. Il attaque M. Garbit et ne se gêne pas, n'a pas peur, dans son journal. Il veut que nous soyons tous citoyens, tous Vazaha. Il a raison. »

Il est un fait certain, c'est que Ramboa est lecteur assidu de « l'Action coloniale », journal qui, chez lui, est étalé aux yeux des élèves admis dans son intérieur.

C'est pourquoi je le considère comme un fonctionnaire d'un loyalisme suspect.

¹⁵⁰ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Rapport de Charles Renel octobre-novembre 1923.

Je crois, Monsieur le Directeur, vous avoir fourni des documents suffisants pour vous édifier sur l'individu et ses agissements et vous permettre d'infliger à Ramboa, fonctionnaire chargé d'enseignement et d'éducation, la sanction qui s'impose. »¹⁵¹

Pourtant, dans une lettre de 17 pages de décembre 1923, Sosthène Pénot écrit à l'inspecteur des provinces une réponse détaillée à chaque accusation portée par Vincent de Paul Ramboa, il ne fait que conclure de façon vague, sans rentrer dans les détails :

« Quant aux autres faits individuels ou sociaux, ils ne font point l'éloge de Ramboa. »¹⁵²

Est-ce que Sosthène Pénot ne fait plus référence à ces questions politiques parce qu'il ne peut étayer ses dires ? A-t-il « chargé la barque » pour décrédibiliser son accusateur ? Ou considère-t-il qu'aux accusations il faut juste répondre sur le même plan, sans s'attarder sur des considérations qui lui sont étrangères ? Impossible de le dire. Toujours est-il que l'inspecteur prend au sérieux dans son rapport les remous que générerait le licenciement de Vincent de Paul Ramboa, citant entre autres Jean Ralaimongo, d'où la proposition d'un « simple » blâme et déplacement.¹⁵³

6.5.3] Une affaire de *vazaha* ?

Un dernier élément ressort de ce dossier et ouvre un dernier espace à prendre en compte, pour l'Administration dans cette affaire : la micro-société « européenne » et les interactions avec les « Malgaches ». C'est un élément qu'avance Charles Renel dans son rapport :

« [...] si je n'ai pu élucider complètement cette regrettable affaire, j'ai pu me rendre compte que dans son ensemble elle apparaît comme une manifestation d'un déplorable état d'esprit qui anime un certain nombre d'indigènes demi-savants. M. Pénot est un excellent maître, et jusqu'ici les écoles régionales qu'il avait dirigées avaient toujours prospéré, mais il ne s'est jamais acquis la sympathie ni de son personnel, ni de ses élèves, ni des européens en résidence dans les localités où il a été successivement affecté. Je mettais dans des notes données le 10 août 1923 l'indication suivante : « Dur pour lui-même et pour les autres ; a quelquefois des difficultés en raison de son caractère... ». Il se trouve actuellement en mauvais termes avec une partie de la population européenne d'Ambositra. Or les difficultés qui s'élèvent entre Vazaha sont toujours connues des indigènes et les incidents récents ne sont pas sans avoir influé sans doute la détermination prise par Ramboa de porter d'aussi graves accusations contre son Directeur. Mais Ramboa paraît animé d'un très mauvais esprit et il semble même qu'il soit inféodé au parti de Ralaimongo (V. page N°12 de mon enquête). »¹⁵⁴

Pour l'inspecteur Orsini, il est possible de voir dans l'origine de la dénonciation de Sosthène Pénot, non pas ses pratiques, qui ne sont jamais réellement interrogées, seulement jugées « autoritaires », mais plutôt un conflit interne à la société « européenne ». Si c'est un élément intéressant, car il montre ce que l'Administration pense possible, il en résulte également une perception de la capacité d'action des « Malgaches », comme dépendante de celles « de

¹⁵¹ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Lettre du 2 novembre 1923.

¹⁵² CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Lettre du 8 décembre 1923.

¹⁵³ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Rapport confidentiel de l'inspecteur des provinces adressé au Gouverneur Général, 15 décembre 1923.

¹⁵⁴ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Rapport de Charles Renel octobre-novembre 1923

Vazaha » pouvant les instrumentaliser. Si on suit le déroulé de son rapport, on peut voir qu'il avance prudemment à ce sujet, ne mettant aucun individu « européen » en accusation, mais présumant une responsabilité :

« En arrivant à Ambositra le 4 Décembre, pour mon enquête, je n'ai pas tardé à me rendre compte que M. Pénot n'y jouissait pas de beaucoup de sympathie notamment dans le milieu européen. Il voit tout juste les époux Ruelle [qui ont commandé des malles à l'ER] et est reçu avec sa femme, les jours de réception à la Résidence, par le Chef de la province et sa famille. Il vit très retiré et, ce qui est plus impardonnable aux Colonies, d'une façon « très serrée ». C'est ainsi que pour raison d'économie il n'avait pas voulu faire partie du Cercle au moment de sa création en 1922 ; mais en 1923 s'étant décidé à demander son admission, il se la vit refuser bien qu'ayant 19 voix sur 37 votants, car d'après la règle de cet établissement il faut obtenir les 2/3 des voix exprimées. Du reste, on a l'impression ; sans être grand clerc en la matière, que le factum signé « Robinson »¹⁵⁵ émane d'un Européen qui l'aurait dicté à un indigène ou à un enfant.

Toutes les accusations énoncées dans leurs lettres par Ramboa et « Robinson » contre M. Pénot et contre ceux que ce fonctionnaire aurait favorisés ou qui se seraient compromis avec lui tels que M. Ruelle et M. Talvas, ont été passées en revue et approfondies autant que les circonstances le permettaient ; car il faut tenir compte de deux contingences dans cette enquête : l'éloignement des faits et la dispersion des témoins lorsqu'ils ne sont pas inconnus.[...] M. Pénot [...] fait ressortir que la plus grande partie sinon tous les meubles et objets de marqueterie destinés aux particuliers, dont lui entre autres, ont été fabriqués au moyen de la main-d'œuvre des apprentis et non celle des élèves, ceux-ci ayant tout leur temps absorbé par leurs cours de débutants ; il soutient que les travaux faits par ces derniers doivent, seuls, donner lieu à récupération au profit du budget [de la colonie] de la valeur, majorée de 25%, de la main-d'œuvre employée. Les apprentis, dit-il, ne sont pas boursiers de l'école et par conséquent ne lui coûtent rien ; lorsqu'ils acceptent de faire quelque chose pour se perfectionner c'est à eux uniquement que les salaires reviennent. Ramboa qui accuse semble avoir usé lui-même de ce raisonnement puisqu'il s'est fait faire quelques petits objets sans même passer par son Directeur. En dehors de toute précision des règlements, cette thèse paraît acceptable. Ainsi s'explique qu'ayant fait fabriquer par les apprentis un jeu de croquet pour M. Talvas, M. Pénot a admis que celui-ci rémunéra les travailleurs par un don en nature de 10 ou 12 boîtes de sardines valant évidemment plus que les cent sous auxquels il estimait la valeur de la main-d'œuvre fournie à cette occasion. [...] « Robinson » n'apparaît-il pas comme l'instigateur de toute cette affaire ? [...] Ne serait-ce pas déjà ce « Robinson » qui aurait adressé à Mme Pénot l'infâme lettre anonyme ci-jointe¹⁵⁶ visant à jeter la brouille dans son ménage en essayant de faire croire que son mari était l'amant de Mme Ruelle ?[...]

La soi-disant « plainte » à la province de M. Astor, préposé au Trésor, est au dossier¹⁵⁷ ; c'est une note d'observation qui montre assez bien l'état d'esprit régnant déjà en Novembre 1922 à Ambositra à l'égard de M. Pénot et dont le rédacteur se faisait en somme l'interprète auprès du Chef de la province, M. Talvas.

¹⁵⁵ Il s'agit du nom signant une lettre envoyée à la sûreté, s'insurgeant contre le manque de sanction à l'égard de Sosthène Pénot, demandant sa mutation et dénonçant Charles Renel comme bénéficiaire des travaux de l'ER.

¹⁵⁶ Lettre anonyme adressée à « Madame Pénot, Ambositra », conservée au dossier [le cachet de la poste est trop effacé pour pouvoir la dater] : « Madame Pénot. Je viens d'apprendre par quelqu'un qui vous porte intérêt que vous êtes affreusement trompée par votre mari avec Madame Ruelle. Voici comme les choses se passent cette sale femme se rend dans le bureau de votre mari soi-disant pour lui demander des légumes après la petite séance elle se rend au jardin pour prendre les légumes qu'elle apporte triomphalement à son mari et avec lequel, elle loue la bonté de votre mari. Cette femme profite de l'amitié que vous avez pour elle pour se conduire vis-à-vis de vous d'une façon dégoûtante, si vous voulez les pincer sans bruit pour ne pas vous rendre ridicule ainsi que votre mari faites-la surveiller, et vous saurez que ce que je vous ai avancé est la pure vérité. »

¹⁵⁷ « Tout dernièrement le budget local a eu à supporter les dépenses s'élevant à plusieurs centaines de francs pour la confection de tables et bancs pour les écoles. Il eut été logique pour réaliser des économies sur ce matériel, que les élèves de l'École régionale soient chargés de ce travail qu'ils auraient parfaitement exécuté puisqu'ils sont à même de confectionner des bureaux. On pourrait objecter toutefois que les règlements spécifient que dans aucun cas les écoles régionales ne doivent concurrencer les industries locales, on ne saurait s'expliquer alors pourquoi il a été confectionné, dans l'atelier de l'école, un bureau à M. Ruelle. Un pareil meuble, tous les menuisiers patentés de la Ville auraient pu le faire. Si une pareille dérogation aux règlements a pu être faite au bénéfice d'un particulier *a fortiori* aurait-elle pu être commise en faveur des [illisible] de la Colonie. » Sosthène Pénot répond que ses ateliers n'ont pas assez de main-d'œuvre pour des travaux d'une telle ampleur et que la construction du bureau, travail de marqueterie a été entreprise à l'ER « après recherche infructueuse dans l'industrie locale ».

À ce sujet il apparaît que ceux qui obtiennent de faire confectionner quelque chose à l'école, sans compter les jalousies qu'ils suscitent en paraissant favorisés, lèsent les intérêts des industriels et artisans de métier qui payent patente. »¹⁵⁸

Ainsi, une des grilles de lecture du rapport de l'inspecteur de province est celle d'une manipulation européenne, qui, si on suit son raisonnement, peut être liée à la concurrence pour la production locale que représente les ateliers de l'école. Jean Fremiggaci, en partant du travail pénal, a souligné les tensions et la concurrence qui peut exister entre l'Administration locale et le colonat concernant la main-d'œuvre, ainsi que la force de travail peu coûteuse, voire gratuite que peuvent représenter les colonisés face au « pouvoir des petits chefs »¹⁵⁹. Il n'est pas impossible que ce qui se passe à l'ER d'Ambositra en 1923 soit un exemple de ce type de tensions.

Dans cette affaire, la parole d'un enseignant « malgache », quelle que soit la véracité des accusations portées, ne tient que très peu face à un fonctionnaire « européen » soutenu par sa hiérarchie. C'est un des points intéressants du système : une enquête administrative, aboutit à la constitution d'un dossier de plus de 250 pages. Mais, comme à chaque fois qu'il y a une opposition entre un colonisé et un « Européen », du moins pour ce qui concerne le Service de l'enseignement sur la période, l'enquête aboutit systématiquement à un retournement de situation : le plaignant se retrouve en situation d'accusé. Le fait qu'il y ait enquête permet de justifier de l'équité du système. Mais elle ne met pas à l'abri d'un enquêteur intégré à la société « européenne » et portant les valeurs du colonialisme.

Si Sosthène Pénot ne fait aucune allusion à cet épisode dans ses mémoires, il rappelle par contre qu'il a une promotion de classe qui récompense son action à l'ER d'Ambositra¹⁶⁰.

6.5.4] En guise d'épilogue : continuité d'appréciations

Louise Vierne, veuve Lagarde, dirige l'EM d'Ambositra quelques mois après. Dans son premier rapport, elle ajoute une catégorie « État d'esprit du personnel » qui se fait l'écho de ce que Charles Renel appelait en 1923 « un déplorable état d'esprit ». Mais ici, la description précise permet de mieux cerner ce qui pose problème et permet de qualifier le personnel subordonné :

« J'ai eu maintes fois à déplorer au cours de l'année 1924 le regrettable état d'esprit dont ont fait preuve quelques agents indigènes. Il me serait trop long de revenir sur certains faits. Je me bornerai à

¹⁵⁸ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Rapport confidentiel de l'inspecteur des provinces adressé au Gouverneur Général, 15 décembre 1923.

¹⁵⁹ Jean Fremiggaci, « L'État colonial et le travail pénal à Madagascar », in d'Almeida-Topor Hélène, Lakroum Monique et Spittler Gerd (dir), *Le travail en Afrique noire. Représentations et pratiques à l'époque contemporaine*, Paris, Karthala, 2003, pp. 173-206.

¹⁶⁰ Mémoires de Sothène Pénot, p. 179.

signaler ici, comment certain maître a pris souvent mais en vain un malin plaisir à essayer de me faire sortir de la réserve que je me suis imposée à l'égard du personnel. Le lundi 28 Avril, je trouve à l'École primaire section B l'énoncé au tableau noir du problème suivant.

En 1876 Paris avait 1 998 806 habitants. Lyon 324 815. Marseille 318 868. Combien Paris avait d'habitants de plus que les deux autres villes ?

Je fais observer au maître qu'il [est] en effet excellent d'habituer les enfants à lire de grands nombres et à faire de longues opérations. Je lui dis aussi que les circonstances ordinaires de la vie, leur milieu, leur localité et les localités voisines offrent un champ assez vaste à leur observation et à leur raisonnement, et que les dates, lieux et chiffres choisis ne peuvent évoquer aucune idée à l'esprit des enfants. Je reçois cette réponse qui me stupéfie : « Alors, il ne faut pas leur apprendre la Géographie ? »

Un autre fois, je trouve toujours à l'École primaire, des modèles au tableau noir faits en une écriture invraisemblablement échevelée. Le maître me dit : « Le tableau noir a une bosse ! »

J'ai passé sous silence au cours de 1924, une affaire de dénonciation. Une maîtresse de couture m'était signalée par « Un représentant des pères de familles d'Antsirabe » comme ne faisant pas son service. La dénonciation de ce père de famille, en l'espèce un fonctionnaire de la Province (la lettre était signée), était étayée sur des renseignements tellement précis qu'ils ne pouvaient venir des enfants, mais d'un agent en fonction à l'École. Or ce brave père de famille et l'agent que je soupçonnais, après avoir nié énergiquement se connaître et ignorer réciproquement jusqu'à leurs noms furent matériellement convaincus d'avoir entretenu une correspondance qui avait abouti à la dénonciation d'ailleurs calomnieuse.

J'estime que quand on se heurte journallement à un aussi mauvais état d'esprit, quant on voit ses observations et ses conseils dénaturés à plaisir, on ne peut avoir aucune confiance dans les agents et en attendre aucune collaboration. Toutefois, je dois dire que j'ai trouvé un bon esprit chez d'autres et un réel désir de se perfectionner »¹⁶¹.

La persistance de mêmes interprétations n'est certainement pas due au hasard, surtout quelques mois après l'affaire Ramboa / Pénot. D'ailleurs Sosthène Pénot, toujours directeur de l'ER est *a priori* le supérieur hiérarchique direct de Louise Vierre.

Conclusion du chapitre 6 :

L'étude des éléments constitutifs du travail enseignant dans la colonie, particulièrement dans l'enseignement indigène, montre la façon dont l'enseignement est intégré dans un ensemble plus large et plus cohérent qu'est la situation coloniale. Les enseignants ne se trouvent pas dans une simple situation passive. Que ce soit par leur autonomie d'action ou leur position d'encadrement, ainsi que dans l'ensemble du processus de catégorisation et de perception du travail et des élèves, le personnel enseignant est clairement dans une position que l'on peut qualifier d'agent de l'État colonial. Il n'en reste pas moins qu'il existe des différences d'approche, que des individus participent nettement plus que d'autres. Ainsi la majorité des exemples proviennent de personnes en situation de direction d'établissements scolaires, c'est-à-dire sélectionnées par l'Administration et jugées dignes de confiance pour de tels postes. Tous ces éléments appellent à étudier la façon de vivre dans la société coloniale, car, comme le montre l'exemple d'Ambositra, ce qui se passe dans les établissements scolaires intéresse

¹⁶¹ ARM G382 bis. Rapport annuel de l'EM d'Ambositra, 1924, pp.10-12.

une partie de la société et la présence coloniale des enseignantes et des enseignants ne s'arrête pas aux portes de leurs écoles.

[Troisième partie]

Vivre (à) la colonie

[7] Colonialisme et « mission civilisatrice »

La façon dont le personnel travaille dans l'enseignement colonial ne peut être comprise sans analyse de la perception qu'il a de la colonisation, de ses objectifs, mais aussi des événements historiques importants dans la société coloniale à Madagascar : Première Guerre mondiale, Vy Vato Sakelika (VVS), Seconde Guerre mondiale, 1947. Dès les premières années de la colonisation, les enseignants et les enseignantes sont censés représenter une « mission civilisatrice » dont la base idéologique est la reconnaissance d'une supériorité de la société colonisatrice sur la société colonisée et qui serait la marque d'une colonisation « juste », amenant les peuples colonisés au « progrès ». La « mission civilisatrice », bien que concept relativement flou et mouvant dans ses applications et justifications, est un point d'identification qu'il convient d'interroger pour comprendre les positionnements et les perceptions, qui varient dans le temps, suivant les catégories d'enseignants et leur pratique professionnelle, ici le type d'enseignement dans lequel ils travaillent.

Comment évoluent les perceptions sur la longue durée, entre les années 1900 et les années 1950 ? Quels sont les points de rupture ? Les objectifs et moyens de l'enseignement sont-ils perçus comme étant en adéquation avec leur idée de la « mission civilisatrice » ? Comment le personnel enseignant perçoit-il le fait qu'il existe des possibilités d'enseignement différentes pour les enfants colonisés à la colonie, avec un accès à l'enseignement européen pour une partie, infime, de cette population ? Existe-t-il un sentiment ambigu, ambivalent face à la colonisation, de malaise entre les objectifs annoncés et la réalité perçue, ou le système semble-t-il logique et *in fine* assumé par les personnes y participant ?

Ces questions posent en toile de fond une interrogation sur l'action coloniale française, cause de leur présence et de leur action. Mais il s'agit également d'une interrogation sur la réflexion accompagnant la présence coloniale : quels discours sont répercutés à la colonie, véhiculés par ces enseignants ? Existe-il des perceptions locales spécifiques ?

Pour essayer de répondre, lorsque les sources le permettent, à ces questions, une approche chronologique semble la plus appropriée, en privilégiant le temps long et un découpage qui ne se base pas sur les ruptures les plus importantes dans l'enseignement, chacune conséquence des Guerres mondiales et de la mobilisation d'une partie de la population « malgache ». Trois temps ont été dégagés, qui diffèrent légèrement du découpage utilisé jusqu'à présent dans l'étude sociale du personnel : celui de la mise en place (1896-1916), celui de la stabilité

(1917-1951) et celui de l'accompagnement à l'autonomie, en se demandant si l'indépendance (1960) constitue réellement une rupture dans la vision qu'a ce personnel enseignant de l'objectif d'enseignement et donc de sa présence à Madagascar.

7.1] Le temps de la mise en place 1896-1916

Cette première période s'étend de la mise sous tutelle coloniale de l'île à « l'affaire de la VVS ». Période d'élaboration des objectifs de l'enseignement colonial et de tâtonnements dans sa mise en place, il s'agit du moment qui crée une cohérence sur le long terme. La mise en place effective de la colonisation s'accompagne d'un discours de légitimation et de conception du fait colonial. La Première Guerre mondiale constitue une rupture importante qui vient clore ce premier moment.

7.1.1] Conceptions et légitimations de la colonisation

Il n'est pas question ici de revoir l'ensemble des théories existantes et diffusées à l'époque expliquant le fait colonial, mais de voir au plus près du milieu de ces enseignants et enseignantes la façon de concevoir et de légitimer la colonisation, et donc leur présence et leur action, en tant qu'enseignants présents dans une colonie.

a] Véhiculer une cohérence de la domination

Une source intéressante pour comprendre le cadre théorique en ce début de colonisation de Madagascar est constituée par les écrits diffusés par la MLF. Avant la Première Guerre mondiale, cette association produit un almanach qui propose à la fois une théorisation, compilation d'écrits reconnus alors comme des références ou rédigés par ses membres universitaires et qui se veut également un retour d'expérience pratique et de description du « terrain », produit par les anciens élèves de l'EJF en poste dans le bassin méditerranéen ou dans les colonies françaises. L'existence de ce discours ne veut pas dire que tout le monde se reconnaît dedans, mais il est tout de même révélateur et synthétique de bribes d'éléments que l'on retrouve dispersés à ce moment et qui sont l'expression d'un point de vue à l'intersection du monde enseignant et du monde colonial. De par son origine, la MLF met principalement en avant des éléments permettant de penser la laïcité d'une part, le colonialisme, auquel nous allons nous intéresser, d'autre part. En 1912, pour parler de la laïcité, ce sont des extraits de textes de Ferdinand Buisson, Georges Clemenceau, Théodore Steeg, Edgar Quinet, Jules Ferry, Voltaire, entre autres, qui sont utilisés. Dans une page intitulée « Les Races »,

l'almanach propose quelques citations, qui doivent servir à réfléchir la situation coloniale, utilisant Gobineau, Edmond Perrier, Gustave Le Bon ou Lafcadio Hearn. Ces textes soulignent des différences qui semblent tenir à « la race », avec à la fois des conceptions essentialistes et différentialistes, sans explicitement, même si Gobineau est utilisé, faire appel à une hiérarchie « des races »¹. Gallieni est utilisé pour parler de la vraie conquête :

« Le meilleur moyen pour arriver à la pacification dans notre nouvelle et immense colonie de Madagascar, avec les ressources restreintes dont nous disposons, est d'employer l'action combinée de la force et de la politique. Il faut rappeler que, dans les luttes coloniales, nous ne devons détruire qu'à la dernière extrémité, et, dans ce cas encore, ne détruire que pour mieux bâtir. Toujours nous devons ménager le pays et ses habitants, puisque celui-là est destiné à recevoir nos entreprises de colonisation futures, et que ceux-ci seront nos principaux agents et collaborateurs pour mener à bien ces entreprises. Chaque fois que les incidents de guerre obligent l'un de nos officiers coloniaux à agir contre un village, il ne doit pas perdre de vue que son premier soin, la soumission obtenue, sera de reconstruire le village, d'y créer un marché, d'y établir une école... »²

Le recours à Gallieni est intéressant, car marquant bien l'entreprise durable qui s'installe, et une finalité constructive, qui ne peut que plaire au corps enseignant : à partir du moment où la soumission est obtenue, tout devient possible.

L'explication historique de l'expansion française relève d'un argumentaire classique dans les milieux républicains et radicaux, mais apporte également des éléments justifiant l'existence de la MLF : la France doit continuer de compter parmi les grandes nations après les Lumières et la Révolution française, après la défaite de 1870 et la « déchirure » de la commune de Paris en 1871, c'est une question « de rang et de rôle » en Europe, pour une France qui, à la différence des autres pays, fait vivre la République face aux monarchies, a « le dessein de réaliser la démocratie » et fait « triompher la rationalité », grâce à la laïcité, en face des églises. Deux hommes en sont les précurseurs : Gambetta et Ferry.³ Cette expansion coloniale implique en retour des « devoirs ». C'est là, peut être, que l'on peut trouver une spécificité dans un positionnement indigénophile :

« Le second [devoir] est d'accorder aux indigènes de nos possessions lointaines ce à quoi ils ont droit : la justice. Je sais bien que nous proscrivons l'esclavage. Mais ce n'est pas toujours suffisant. Les colonies en règle générale sont conquises par des soldats, et le soldat, par métier, est dur. Elles sont exploitées par des marchands et des capitalistes, et le marchand, le capitaliste, par entraînement, sont avides. Or c'est déjà beaucoup, quand il s'agit des populations indigènes, d'avoir occupé leur pays en vertu de titres parfois contestables, et de les avoir elles-mêmes soumises ensuite à une loi qui n'est point la leur : il importe que la conquête ne se double pas d'un régime de brutalité et de spoliation. Et nous devons nous souvenir qu'il fut glorieux pour Savorgnan de Brazza d'aller chercher la mort en essayant de porter remède aux abus dont étaient victimes les malheureux noirs du Congo.»⁴

¹ MLF, *Almanach de la MLF pour 1912*, Paris, MLF, p. 25.

² MLF, *Almanach de la MLF pour 1912*, Paris, MLF, p. 33.

³ MLF, *Almanach de la MLF pour 1912*, PARIS, MLF, pp. 53-60. Ce texte est signé « L. Brossolette, professeur, membre du conseil d'administration (CA) de la MLF ». Dans la liste des membres du CA, il est mentionné comme professeur à l'école normale d'Auteuil. Il s'agit peut-être de Louis Brossolette, futur inspecteur de l'enseignement primaire à Paris, et père de Pierre Brossolette.

⁴ MLF, *Almanach de la MLF pour 1912*, Paris, MLF, p. 59.

On trouve ici l'expression du discours sur un colonialisme « à visage humain », qui se veut plus désintéressé et humaniste que le colonialisme économique. Le recours à l'image de Savorgnan de Brazza n'est, dans ce sens, évidemment pas innocente.

La MLF dans son almanach de 1914 va plus loin en mettant en avant dans un article intitulé « Pourquoi coloniser ? » un faisceau de justifications, fondé sur un corpus d'auteurs sélectionnés pour l'occasion :

« **Le Droit.** Tout peuple n'existe pas seulement pour lui-même, il existe aussi pour les autres, et tous les autres peuples ont le droit d'être en relation avec lui. La loi de la décision du travail règle aussi la vie des nations. Tout sol ne produit pas tout. C'est par une aide et une expansion réciproques que se trouve balancée chez les peuples l'imperfection de chacun d'eux en particulier.[...] L'échange des productions matérielles et intellectuelles est la forme au moyen de laquelle s'aplanissent les inégalités géographiques, naturelles et intellectuelles de l'avoir des peuples ; grâce à cet échange, la parcimonie de la nature est vaincue et l'idée de la justice absolue se réalise dans l'histoire universelle. [...] Le commerce, ou, dans un ordre d'idées plus général, l'échange des biens matériels et intellectuels n'est pas seulement une question d'intérêt dépendant de la libre volonté des peuples, c'est un droit et un devoir. Refuser d'accomplir ce devoir, c'est s'insurger contre l'ordre de la nature, contre les commandements de l'histoire. [...] Un peuple qui repousse l'idée de contact avec une civilisation étrangère, c'est-à-dire de l'éducation par l'histoire, a par le fait même, perdu le droit d'exister. Von Ihering (*Esprit du Droit Romain*).

L'Opportunité. Nous replier sur nous-mêmes, sur notre vieux sol appauvri, dans la pléthore d'une production sans débouchés, dans la stérilité d'une production en décroissance ; laisser s'accumuler au-dedans, sans soupape de sûreté, des éléments en fermentation que la chimie politique et sociale ne sait pas combiner et ne peut plus réduire ; dépenser nos dernières épargnes à entretenir dans l'ennui des garnisons où se découragent d'admirables cadres pour d'inutiles gardes nationales ; traîner comme un boulet l'embarras coûteux de nos immenses acquisitions coloniales, nous dévorer les uns les autres dans une inactivité, en attendant que la maison s'écroule sous le travail des termites [...] bref, périr d'anémie lente ou dans les convulsions et passer à l'arrière-garde des nations que nous avons conduites.[...] De Vogüé (*Les Morts qui parlent*).

L'Intérêt. Les indigènes prennent très rapidement les mêmes habitudes que les colons et constituent de nouveaux consommateurs pour les produits métropolitains. [...] Le monde appartiendra un jour à la race qui sera la plus répandue sur sa surface et toute l'histoire de l'humanité témoigne que cette race sera nécessairement la plus perfectionnée de toutes celles que la terre aura nourrie. De Lanessan (*Principes de Colonisation*).

Le Devoir. La colonisation n'est pas une question d'intérêt, mais une question de devoir. Il faut coloniser parce qu'il y a obligation morale pour les peuples comme pour les individus d'employer les forces et les avantages qu'ils ont reçus de la Providence pour le bien général de l'humanité. Il faut coloniser parce que la colonisation est au nombre de ces devoirs qui incombent aux grandes nations et auxquels elles ne peuvent se soustraire sans manquer à leur mission et sans encourir une véritable déchéance morale. Gide (*À quoi servent les colonies*). »⁵

Si un instituteur à Madagascar cherche à comprendre le pourquoi de sa présence, il peut donc se référer à cet ensemble, qui veut propager une cohérence explicative et justificative de la domination coloniale française. Évidemment il faudrait comparer la recherche d'un sens moral, politique, économique ou civilisateur avec les diverses motivations et possibilités individuelles expliquant cette présence à la colonie, ce qui est impossible. Ainsi, ce discours peut plus certainement porter *a posteriori*, lorsqu'il s'agit d'expliquer ou de justifier son travail autrement que par des aspects salariaux. Mais ce n'est pas tout ou rien. L'aspect

⁵ MLF, *Almanach de la MLF pour 1914*, Paris, MLF, pp. 15-21.

mission civilisatrice de la colonisation est également un aspect concret, par la perception qui peut être largement partagée du « progrès » qu'apporte le régime français.

b] Une domination synonyme de « progrès »

Pour les enseignants, principalement des instituteurs sur cette première période, la mise en place de la tutelle coloniale, c'est-à-dire dans l'esprit de la période le renversement de la monarchie merina, est synonyme de progrès. Pour des enseignants jeunes, formés sous une Troisième République se référant à la Révolution, la transposition historique, l'analogie de situation est vite trouvée :

« Le 14 juillet a été choisi comme date de la fête nationale parce qu'il est l'anniversaire de la prise de la Bastille (14 juillet 1790), et que ce jour est une date glorieuse dans l'histoire des Français. Ce jour-là bien des malheureux privés de liberté depuis des années revirent la lumière du jour et furent rendus à leurs parents et amis. Ce qu'a fait la France à Madagascar nous rappelle la prise de la Bastille. Nous savons tous en effet que les Français ont aboli l'esclavage, qu'il ont supprimé les corvées et les impôts arbitraires, qu'il ont établi partout un régime de justice et d'humanité. »⁶

En dehors des erreurs de date et de la contrevérité sur les embastillés, ce texte de 1901, attribué à Pierre Deschamps, est un extrait du premier ouvrage pédagogique destiné à l'école coloniale, explicite quant à l'aspect libérateur de l'entreprise française. On trouve déjà ce type d'idée chez Émile-Félix Gauthier en 1897, cité 30 ans plus tard par G-S Chapus :

« [...] l'instruction n'est plus le privilège exclusif d'un nombre de nobles et de bourgeois [...] On peut prévoir le jour prochain où il n'y aura plus d'illettrés en Imerina, de même qu'il n'y a déjà plus d'esclaves. »⁷

De même, en 1924, André Dandouau d'écrire dans la conclusion de son manuel de géographie :

« À l'hégémonie d'une caste dirigeante mérina, qui faisait peser sur toute l'île une lourde tyrannie, a succédé une administration ferme, mais juste et bienveillante, qui, répartissant également les charges, a proclamé l'égalité des races. L'instruction a été partout répandue, les œuvres d'assistance sociale ont été développées. Les fonctions publiques ont été confiées à des agents soigneusement préparés, offrant le maximum de garantie de savoir et de moralité. Madagascar, comme nos autres colonies, profitant de la « paix française », plus féconde que l'ancienne « paix romaine », progresse à grand pas dans la voie de la civilisation.»⁸

Mais qu'en est-il de la perception de la situation pré-coloniale chez les enseignants, en dehors des quelques individus qui écrivent des ouvrages ? Difficile de le dire. Cependant la perception d'Andrée Duteil, de par le temps passé dans l'île, est intéressante et représente certainement ce que bon nombre de personnes, présentes à la colonie, peuvent penser :

« Moi je fais la différence entre les deux parce qu'il y a une grande différence entre le peuple et les autres. Surtout entre le haut plateau et le reste. Il y avait la royauté et c'était l'esclavage, c'était l'esclavage ! On nous critique par rapport à Madagascar, mais ça n'aurait pas été nous ça aurait été

⁶ Deschamps Pierre (attribué à), *Lectures des Ecoliers malgaches*, Paris, Armand Colin, 1901, p. 20.

⁷ G-S Chapus, *L'organisation de l'enseignement à Madagascar sous l'administration du Général Galliéni (1896-1905)*, thèse, Montpellier, 1930, p. 37.

⁸ André Dandouau, *Manuel de Géographie de Madagascar à l'usage des écoles de la colonie*, Paris, Larose, 1924.

les Anglais. N'oublie pas que quand on a pris Madagascar, il y avait une reine et l'esclavage, et qu'on a supprimé l'esclavage immédiatement, parce que les Malgaches étaient esclaves. Il y avait la noblesse, comme en France, il y avait la noblesse puis tout le reste c'était les esclaves. La reine habitait dans un palais, mais il était moche. C'était un monument. [...] Ce sont les Français qui ont pris l'île. Il y en avait beaucoup, de soldats qui sont morts de la fièvre, parce qu'ils étaient pas habitués au climat. Mais les Malgaches se sont un peu défendus à cette époque-là, mais ça n'a pas duré longtemps. D'abord parce qu'ils n'avaient rien pour se défendre et puis les Français n'ont pas été tellement méchants non plus, et ils sont arrivés tout de suite à Tananarive. À Tananarive c'est le seul endroit où on pouvait vraiment se reposer du climat. Alors, ils ont colonisé tout de suite, y a pas eu d'histoires. Ils ont tout de suite enlevé la reine, ils l'ont emmenée à la Réunion. Ils ont tout de suite aboli l'esclavage. Ça a changé entièrement la façon de vivre. Les Malgaches, ils s'habituèrent pas à être libres. Ils étaient toujours les esclaves de quelqu'un. Ça leur est resté longtemps. Toujours cette appréhension de gens riches par rapport à eux. [...] Quand il n'y a plus eu de reine, il n'y a plus eu d'esclaves, ni de gens ultra-riches qui commandaient. La reine est partie, immédiatement ça a été le calme. Il n'y a plus eu d'histoires du tout du tout, jamais. Autrement, la dernière reine était assez civilisée, si on veut. Elle avait un amant qui était un Français, alors... Autrement celle d'avant, elle avait des amants tous les jours, et toutes les nuits on les jetait par-dessus le palais de la reine, dans le vide en dessous. La dernière on ne pouvait pas la garder parce qu'on avait peur qu'elle jette le trouble. Il y avait la reine, les nobles et les esclaves.»⁹

En ce début de colonisation la période pré-coloniale est largement discutée. Si les réformes structurelles engagées par la monarchie merina sont indiquées dans les ouvrages scolaires, c'est toujours sous l'influence de quelques individus, tels que Jean Laborde. Surtout, le pouvoir politique des trente dernières années est dépeint comme tyrannique, sanguinaire et écrasant le peuple dans le cadre d'une interprétation des conflits comme résultant d'une oppression « entre races » puis entre « ethnies ». La tentative de construction d'un État-Nation, « moderne » au sens européen du terme est occulté¹⁰. Tout cela participe de la volonté des colonisateurs « de transformer en lieu ethnologique le passé pré-colonial malgache dévalorisé dans sa mise en perspective avec la supériorité de la civilisation du conquérant »¹¹, et pour cause : il faut bien justifier la mission civilisatrice du colonisateur et la politique des races, qui prendra d'ailleurs des sens variés.

Mais pour bien comprendre l'acceptation des enseignants qui participent à l'entreprise coloniale, il ne faut pas oublier que l'époque se prête à la croyance en une marche vers l'avant pour l'ensemble de l'humanité. La période, successive à la seconde révolution industrielle, à l'exploration plus précise de l'ensemble de la planète, est riche en innovations scientifiques et en transformations sociales. La foi dans le progrès de ces instituteurs est d'autant plus grande qu'eux-mêmes ont profité du système républicain, réussissant souvent à s'extirper d'un milieu modeste. L'enseignement paraît alors la solution efficace et légitime pour transformer les mentalités. Et le discours, peu ouvertement raciste, même s'il reste essentialiste et pointant un éternel retard en terme de civilisation, est d'autant plus accepté qu'eux-mêmes connaissent les campagnes françaises et leur transformation en ce tournant de siècle. Évidemment, cette réflexion fait abstraction de la situation coloniale, de l'inégalité structurelle des populations à

⁹ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

¹⁰ Solofo Randrianja, *Madagascar. Ethnies et ethnicité*, CODESRIA, 2004, pp. 15-16.

¹¹ Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896 à 1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 115.

la colonie, tout comme du contexte productif, économique, culturel ou social. Ou plutôt, il ne s'agit pas d'un oubli, mais d'une élaboration pratique, d'une justification de situation, l'Histoire étant une nouvelle fois utilisée comme explication : on ne passe pas « de rien » (la situation des « indigènes ») à « tout » (la civilisation française) en quelques années. Il a fallu des siècles pour forger des concepts et faire évoluer la société française. Du coup la différenciation, les inégalités sont normales et justifiées : il faut avoir les moyens de la démocratie, or ces races/ethnies/peuples (suivant le locuteur, le public, le moment) ne les possèdent pas encore, ou seulement une infime minorité d'entre eux. Et la prise en charge financière dans les internats de l'enseignement indigène des second et troisième degrés semble être un argument au moment où la sécurité sociale n'existe pas en France. Parlant des internes dans les ER et à LMV, Andrée Duteil indique :

« Ils étaient nourris... Tout à la charge de l'État, l'État français. Ca leur coûtait rien. Habillés et tout. »¹²

C'est un phénomène important : le bien-être matériel est pris en charge, fonctionnement indispensable pour donner quelques gages à un système méritocratique et qui rappelle le fonctionnement des écoles normales métropolitaines¹³.

La situation individuelle d'une partie des enseignantes et des enseignants, particulièrement dans le primaire, est la preuve de la possible réussite d'un modèle, il n'y a pas de raison de le remettre en cause. D'autant que l'anticolonialisme est encore rare avant la Première Guerre mondiale. Si les libertaires s'opposent à toute forme de colonisation, les milieux socialistes ou radicaux critiques, parfois indigénophiles, sont plutôt favorables à une colonisation « humaine », qui serait réellement civilisatrice et non simplement économique¹⁴.

La « mission civilisatrice » n'est pas, pour le personnel enseignant, qu'une propagande, mais bien une possibilité, dans un moyen terme. Le fait de disposer de deux types d'enseignement aux finalités divergentes peut facilement se justifier à leurs yeux : les indigènes ne sont pas préparés à recevoir un enseignement qui les dépasse, sauf une petite élite occidentalisée, voire francisée qui sera acceptée dans l'enseignement européen et il faut mettre en place un système rationnel pour l'exploitation économique de la colonie. Pour le justifier, il faut occulter ou déformer au maximum ce qu'était l'école pré-coloniale. Par ailleurs, en métropole deux enseignements coexistent, avec d'un côté une école primaire populaire et de l'autre côté un enseignement secondaire réservé à la bourgeoisie. Il suffit de superposer à une problématique

¹² Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

¹³ Claudine Béguier-Parrot, *Les instituteurs des Deux-Sèvres, début XX^e siècle*, La Crèche, Geste Édition, 2007, p. 141.

¹⁴ Voir notamment Claude Liauzu, *Histoire de l'anticolonialisme en France, du XVI^e siècle à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2007, 303 p.

de classe une problématique de race pour accepter cette situation coloniale, ce qui dans un discours ambiant raciste et racialiste est chose aisée.

Reste la confrontation à la réalité du terrain. Et là encore, les quelques résultats que permet le système peuvent être perçus différemment, comme le verre à moitié vide où à moitié plein. Responsables de la mise en place concrète du système d'enseignement, ils ne sont pas juste passifs, mais ont un espace d'initiatives propres qui les place dans une logique active, participative. Lorsqu'on est impliqué dans le système, il y a des chances qu'on ait une vision du verre comme à moitié plein, et qu'on ne se questionne que peu sur les limites, les causes et les conséquences de l'existence du verre, le contenu dépendant du contenant, ici, la domination coloniale, et la quotidienneté effaçant les questionnements à distance et à long terme, surtout dans une réalité vécue toujours plus « complexe ».

Il est probable qu'à cette période les enseignants membres de la LDH, de la MLF et/ou de la franc-maçonnerie, ou tout simplement développant l'établissement qui est sous leur responsabilité, se pensent comme « *Vazaha antra olona* », « Français humanistes », dans une logique assimilationniste, qui implique toujours de considérer comme supérieure la « civilisation française »¹⁵. Ainsi, il est probable qu'une partie des enseignants et des enseignantes exerçant dans l'enseignement indigène pensent travailler pour le bien-être des « Malgaches ». Il s'agit d'une logique assimilationniste, non d'une politique, qui ne le sera que bien plus tardivement. Finalement, à ce moment, la possibilité d'une non présence coloniale se trouve balayée d'un revers de main avec un argument jugé à ce moment comme imparable : si ce n'était pas la France qui domine Madagascar, ce serait un autre État colonisateur.

La Première Guerre mondiale, par l'ensemble des bouleversements qu'elle va induire, va être le moment d'une première remise en cause et d'une évolution dans la perception « civilisatrice ».

7.1.2] La rupture : Première Guerre mondiale dans l'enseignement

La Première Guerre mondiale est marquée par la mobilisation du personnel mais surtout par « l'affaire de la VVS » qui met directement en cause, aux yeux du pouvoir colonial, la façon dont est organisé l'enseignement.

¹⁵ Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896 à 1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 131.

a) Mobilisation du personnel

La Première Guerre mondiale ouvre une période difficile pour le Service de l'enseignement. La situation de guerre bloque la majorité des possibles recrutements métropolitains et une partie de son personnel masculin « européen » est mobilisé, les instituteurs « malgaches » n'étant pas mobilisables. En 1914, Charles Renel considère que les instituteurs mobilisés comptent « parmi l'élite de son personnel ». Si les auxiliaires, surtout des femmes, ne sont pas mobilisés, il en compte 18 en 1914, sur les 59 titulaires, 7 instituteurs sont mobilisés en métropole, dont 2 comme caporal et 2 comme sergent, et 7 autres sont mobilisés à Madagascar, dont 6 comme sergent. Le personnel mobilisé en métropole se retrouve en situation d'encadrement dans les régiments coloniaux malgaches. Tous les mobilisés à Madagascar, continuent en fait à travailler dans l'enseignement. Le personnel disponible est insuffisant pour répondre aux besoins des écoles, et certaines cessent de fonctionner ou fonctionnent en sous-effectif¹⁶. Cette période va être propice à l'utilisation d'auxiliaires pour suppléer les manques d'effectifs. Manque d'effectifs aggravé par la durée plus longue qu'initialement supposée de la guerre, qui entraîne la mobilisation d'autres réservistes, aussi bien que le départ pour la métropole d'institutrices dont le mari est mobilisé et qui obtiennent, comme par exemple Eugénie Lambert-Gimey, institutrice née en Corse en 1876, présente à Madagascar depuis 1908, mariée avec un géomètre du cadastre travaillant dans l'île, de passer 4 ans, entre 1915 et 1919, en métropole, avec leur solde de France. De retour à Madagascar en 1919, elle quitte définitivement le Service de l'enseignement en 1920¹⁷.

C'est dans ce contexte de mobilisation du personnel et de sous-effectif que s'inscrit la V.V.S. et sa répression.

b) La VVS

La société secrète Vy Vato Sakelika qui se traduit par Fer, Pierre, Réseau, se constitue en 1913. Elle est initiée par des étudiants de l'école de médecine, influencés par une série d'articles du pasteur Ravelojaona portant sur le Japon et les Japonais, montrant comment ce pays est resté indépendant malgré l'ouverture à l'occident¹⁸. Cette association ancrée dans le milieu des jeunes intellectuels « malgaches », influencée par le nationalisme romantique, est la première manifestation du nationalisme moderne à Madagascar¹⁹. S'il est certain que les services de police du Gouvernement général avaient connaissance dès son origine de

¹⁶ CAOM GGM 5(2)D11. Rapport du Service de l'enseignement pour 1914, pp. 71-72.

¹⁷ CAOM EE/II/ 2514/15 et 4454/13. Lambert-Gimey Eugénie.

¹⁸ Faranirina Rajaonah, « Madagascar », in Liauzu Claude (dir.), *Dictionnaire de la colonisation française*, Paris, Larousse, 2007, p. 434.

¹⁹ Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896 à 1946)*, Paris Karthala, 2001, pp. 158-159.

l'existence de la VVS, elle attend fin 1915 pour la démanteler, et organiser un vaste procès menant à 500 internements et envois au bagne. La répression est à replacer dans la volonté de maintien de l'autorité française, mais aussi dans un contexte de guerre et de bruits de possible insurrection qui parcourt le milieu colonial « européen ». Si le développement de la VVS doit se comprendre dans la conjonction d'un processus nationaliste lent ancré dans l'histoire pré-coloniale d'une part et la répression administrative d'autre part²⁰, pour ses contemporains coloniaux, le parcours scolaire des « conjurés » n'est pas innocent. L'enseignement dispensé se retrouve ainsi pointé du doigt²¹. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la réforme de l'enseignement de février 1916 : elle répond à la peur de voir se former une catégorie de « déclassés » à la sortie des écoles, et proclame la nécessaire professionnalisation des études. Elle réduit le temps de présence à LMV au profit des ER, pour limiter le temps passé à Tananarive, ville jugée dangereuse dans l'optique ethniciste car permettant aux Mérinas de « contaminer » les « côtiers ». Enfin, elle renforce l'utilisation du français dans l'enseignement et qui prévoit la disparition de l'enseignement de l'histoire de France, matière trop subversive²².

Sosthène Pénot est secrétaire de rédaction à la Direction de l'enseignement pendant « l'affaire de la VVS ». Ses mémoires permettent de voir la perception de cette affaire par un instituteur colonial :

« Une affaire qui couvait depuis quelques mois vient d'éclater par l'arrestation des principaux meneurs. C'est la V.V.S (vy – valo – sakelika – *dur comme fer et pierre*), association occulte dont le but était, dit-on, de chasser les Français de Madagascar. Utopie qu'il est utile de détruire.

À la tête de cette association, qui avait des ramifications dans les principaux centres de l'île, se trouvaient des lettrés indigènes, commerçants, journalistes malgaches, employés de l'administration française, pasteurs, missionnaires indigènes, étudiants en médecine.

Tous les membres, divisés en sections, sous couleur de mutualité, d'amour du pays, se destinaient à préparer le cœur et l'esprit des indigènes, à l'idéal d'indépendance. À leur sens, il fallait secouer la tutelle qui opprimait la patrie malgache et reconquérir l'indépendance du pays pour y instaurer un nouveau gouvernement. Ce noyau d'agitation fut découvert à Fianarantsoa. Des lettres adressées à un frère de la doctrine chrétienne et à un père jésuite ainsi que des dénonciations amenèrent l'arrestation d'un grand nombre d'affiliés.

Le tribunal du deuxième degré de Tananarive-Ville fut chargé de l'instruction de l'affaire et le jugement fut rendu en février 1916 au palais du premier ministre. La chambre d'homologation de la Cour d'Appel acquitta certains des condamnés et prononça pour les autres des peines de travaux forcés. Les condamnés furent déportés à l'île de Nosy Lava en face d'Analava, côte Nord-Ouest. Quelques années plus tard, ils furent graciés.

Cette activité s'étant manifestée au début à l'École de médecine, une modification dans la durée des études dans les grandes écoles indigènes fut appliquée à la suite d'un nouveau règlement de l'enseignement indigène. »²³

²⁰ Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896 à 1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 113.

²¹ Francis Koerner, *Histoire de l'enseignement privé et officiel à Madagascar (1820-1995)*, Paris, l'Harmattan, 1999, pp. 205-206.

²² Faranirina V. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar, malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) », in *Omalysy anio* N° 3-4, pp. 105-106.

²³ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 259-260.

Les enjeux d'un tel regroupement liés à la question de la domination française ne lui échappent pas du tout. Pourtant, il ne fait pas mention du détail des modifications apportés à l'enseignement alors que, travaillant au Service, il les connaît forcément parfaitement. Quoi de plus symbolique pour un pays voulant amener sa « civilisation » que de cacher son histoire par peur des conséquences de l'enseignement de cette discipline ? À n'en pas douter, pour une partie des enseignants intervenant auprès des populations colonisées, l'affaire de la VVS, en pointant le lien entre enseignement et refus de la domination coloniale, est une étape importante. Elle fait évoluer forcément leur regard sur les élèves, aussi bien que leur façon d'appréhender l'enseignement colonial.

C'est ainsi que s'ouvre une période d'entre-deux pour l'enseignement colonial dans le processus de colonisation, entre la mise en place et une évolution plus poussée et assimilationniste du système, vers l'indépendance.

7.2] Stabilité 1917-1951

La période qui s'ouvre avec la fin de la Première Guerre mondiale peut être qualifiée de stable : il n'y a pas de réforme majeure de l'enseignement, les différents Chefs de Service gardent *grosso modo* le cap fixé, le système a fini son rodage. Pour autant, cette stabilité générale ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'évolutions. Dans son manuel de pédagogie s'adressant aux instituteurs et institutrices considérés comme « européens », Charles Renel montre que les enjeux que pose la domination coloniale ne sont pas étrangers au corps enseignant. L'étude du cas de l'école Flacourt permet de comprendre la façon dont les facteurs de classes jouent dans l'enseignement aussi bien que le déplacement de l'élite « malgache » vers l'enseignement secondaire européen et met en évidence la réalité inégalitaire de la construction de la « mission civilisatrice ». En même temps, le développement des luttes anticoloniales, perçu comme une agression interne par une partie de la société européenne à Madagascar ne peut laisser le personnel enseignant indifférent. Il questionne le « problème colonial » des années trente. La Seconde Guerre mondiale est un moment qui laisse des traces dans l'enseignement. Revenir sur la période vichyste, son accompagnement et ses conséquences permet de percevoir les ruptures internes au milieu enseignant. La révolte anticoloniale de 1947 clôt cette période : est ici envisagée la façon dont les enseignants, dans leur diversité, perçoivent ce moment.

7.2.1] Le discours de l'adaptation en cache un autre

La question de l'adaptation pédagogique portée par un directeur du Service tel que Charles Renel marque la période d'installation et de développement du système d'enseignement français à Madagascar. Mais de quoi s'agit-il réellement ? Quelles sont les adaptations pédagogiques jugées nécessaires ? Charles Renel publie en 1922 ses *Principes de pédagogie indigène à l'usage des Européens*, qui en 34 pages se veut une introduction indispensable pour le nouvel arrivant exerçant dans l'enseignement indigène, « fondée sur une étude sincère et approfondie de la vie et du milieu indigène »²⁴. La production de ce document répond à une demande sociale particulière à un moment précis : les mouvements de personnel après la Première Guerre mondiale obligent la direction du Service à placer des instituteurs récemment arrivés à Madagascar dans des ER, alors qu'auparavant un « temps d'adaptation » à Tananarive ou dans l'enseignement européen était la norme. En même temps, on peut penser que cette production relève d'un second impératif : clarifier sous couvert de la question pédagogique la façon de traiter de la situation coloniale dans l'enseignement. On sent là les conséquences directes de la guerre et de la VVS.

Ce manuel est un outil devant favoriser l'action coloniale. De sa lecture ressort une logique différentialiste ne cherchant pas directement à recourir aux préjugés racistes pour appuyer sa démonstration. Reste que celle-ci est empreinte d'un certain racialisme et d'une justification classique de mentalités, de psychologies jugées particulières, tout en ayant un recours régulier à des comparaisons historiques de la métropole française (l'avant 1789, la situation gallo-romaine...). Ainsi, une assertion telle que « les Malgaches sont beaucoup plus littéraires que scientifiques »²⁵ suit un fil logique poussant à justifier un moindre apprentissage en science dure qui n'apporterait que « confusion et obscurité ». Le directeur du Service ne se contente pas de poser des différences, il en cherche l'origine : ainsi dans ce cas de « capacité » d'apprentissage scientifique, la différence est liée, pour lui, à des siècles d'étude des sciences, d'un héritage, que ne peuvent avoir des « petits Malgaches dont les pères étaient des barbares »²⁶. Si pour Charles Renel une grande partie des différences relevées sont culturelles, elles impliquent de toute manière une adaptation locale, au risque, sinon, de ne pas réussir « l'entreprise scolaire ». Il en va ainsi de « la passivité » expliquée en fait par de la « dignité », d'un « manque d'intelligence » qui doit être compris comme de la « timidité »... Toute une partie est consacrée au travail, pour mettre en évidence ce que l'auteur appelle un « climat amollissant » et le fait que « la civilisation ne se serait jamais développée sous les

²⁴ Charles Renel, *Principes de pédagogie indigène à l'usage des Européens. Leur application à Madagascar*, Tananarive, Imprimerie officielle, 1922, p. 3.

²⁵ Ibid., p. 4.

²⁶ Ibid., p. 4.

tropiques, où la nature a fourni à l'homme, sans effort de sa part, tout ce qui est nécessaire à ses besoins.»²⁷ C'est là qu'arrive une première distinction géographique, « entre régions côtières et Hauts Plateaux ».

Charles Renel cherche à briser quelques préjugés coloniaux, comme « l'apathie et l'indifférence intellectuelle des Malgaches », « la fourberie et le mensonge », en recourant à un relativisme culturel ou en pointant du doigt une sexualité et des mœurs différentes, qui tiennent une place importante dans la vie des « Malgaches » mais entachent leur apprentissage intellectuel²⁸.

L'ensemble de ces conseils doit fournir une base, un dégrossissage, évitant au nouvel instituteur arrivant fraîchement de métropole de commettre des impairs ou de se laisser porter par un discours ambiant. C'est une ode à la souplesse et à l'adaptation locale comme pratique pédagogique. Cette vision qui rompt avec les conceptions très uniformisantes d'une même pédagogie républicaine montre que la construction du colonialisme est bien un élément complexe, avec des divisions. En réponse aux discours civilisateurs et racistes, Charles Renel appelle à de la retenue, certainement influencé par sa formation d'orientaliste :

« Les préjugés de race sont aussi répandus chez les Européens que chez les indigènes. Nous avons une tendance à nous attribuer facilement le monopole de la civilisation sans réfléchir que notre supériorité actuelle ne résulte guère que du moment de notre évolution. Les Chinois d'ailleurs nous considèrent comme des barbares plongés dans les superstitions les plus grossières et n'ayant sur eux que l'avantage de quelques méthodes scientifiques. [...] Or les Malgaches, malayo-polynésiens, sont plus apparentés aux mongols qu'aux nègres. [...] Il faut donc bannir résolument les préjugés de couleur, et réagir contre la tendance, malheureusement très coloniale, à les exagérer. Nous froissons profondément et injustement les indigènes en leur laissant voir que nous nous croyons d'une essence supérieure [...]. Proclamons-nous simplement leurs frères aînés. »²⁹

Ce manuel de pédagogie adapté est surtout un manuel de mise en condition d'exercice du travail en situation coloniale, avec une discussion également sur le volet politique de la chose, très directe et consciente d'une partie des enjeux de la domination coloniale:

« De même qu'il ne faut pas humilier les indigènes, il ne faut pas non plus les exalter inconsidérément, ni leur répéter à tout propos que tous les hommes sont égaux, que le droit des Européens à réduire à la condition de sujets les peuples de l'Asie et de l'Afrique est très contestable, n'étant fondé que sur la force. Ces idées sont fort justes en soi, mais à condition d'expliquer que l'égalité foncière entre les hommes a été complètement détruite par diverses contingences, telles que le milieu, le genre de vie, les circonstances historiques. On peut souhaiter l'établissement d'une égalité théoriquement juste, mais plutôt par des réformes progressives que par une révolution brutale. Or, les indigènes comprendraient mal ces distinctions, c'est pourquoi il est tout à fait impolitique de soulever prématurément aux colonies des problèmes sociaux pour la discussion desquels les indigènes ne sont pas encore suffisamment préparés. Les instituteurs nouvellement arrivés de France feront bien de ne pas se départir d'une extrême réserve à ce sujet, jusqu'à ce que, par quelques années de séjour, ils aient fait leur éducation coloniale. Le principe de la colonisation en particulier est très délicat à discuter : nous nous trouvons en face de ce fait brutal qu'installés dans les pays exotiques, les peuples européens sont réduits à l'une ou l'autre de ces deux alternatives : ou bien s'en aller et laisser les indigènes diriger leur évolution comme ils l'entendront, ou bien maintenir leur domination

²⁷ Ibid., p. 6.

²⁸ Ibid., p. 7.

²⁹ Ibid., pp. 8-9.

effective et arbitraire sur ces mêmes indigènes, en leur imposant un développement matériel, moral et social qu'ils n'ont pas été libres de choisir. »³⁰

Charles Renel se place lui-même par son parcours comme un « humaniste » intégré au système colonial. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre son discours, qui implique bien un positionnement qui pourrait sembler paradoxal mais ne l'est aucunement, et ne l'est pas non plus, *a priori*, pour les enseignants « européens » exerçant dans l'île, car il est explicite : il faut assumer la domination coloniale, discours de fond qui accompagne celui sur l'adaptation locale. Et cet écrit, diffusé dans le cadre du Service de l'enseignement, peut pousser à penser qu'un nombre conséquent de ces agents en est conscient.

Mais il y a un point qui n'est pas directement abordé dans son manuel par Charles Renel, c'est le traitement de classe, qui existe dans l'enseignement colonial à Madagascar, suivant l'origine sociale des élèves, et surtout de leurs parents.

7.2.2] L'école supérieure indigène « Flacourt », pragmatisme et discours en vis-à-vis

L'école supérieure indigène (ESI) n'est pas une création de la période, elle existe depuis 1909. L'existence de cette école est intéressante en soi et révélatrice de ce que produit l'État colonial. La directrice de l'établissement, dans son rapport de 1920, fait un historique des ESI :

« La première de ces écoles (celle de Farahitra) a été ouverte le 3 Août 1909. La deuxième (celle d'Ambohitovo) a été [...] ouverte le 3 Janvier 1910.

Ces écoles ont été créées sur la demande d'un certain nombre de notables indigènes, soit qu'ils désiraient ne pas mélanger leurs enfants dans les écoles primaires indigènes avec les enfants quelquefois mal éduqués et grossiers de la classe pauvre de la population soit qu'ils voulaient leur donner une instruction plus développée que celle donnée dans les écoles du 1^{er} degré pour que, plus tard, à leur entrée dans la vie, ces derniers puissent se faire facilement commerçants habiles ou employés de maisons françaises ; ainsi a-t-on adopté comme langue de l'enseignement dans les écoles supérieures le français à l'exclusion à peu près complète du malgache. Au début [...] elles étaient organisées sur le modèle d'une école primaire de la métropole. [...] Pour empêcher l'invasion de ces établissements par des enfants de toute origine, il est demandé aux parents une somme modique de 30 francs par an, mais assez élevée néanmoins pour déterminer une suffisante sélection dans le recrutement des élèves. En gros, on peut dire que les élèves ont une double origine : les uns sont fils d'indigènes aisés (fonctionnaires, commerçants de Tananarive et de gros centres : Fianarantsoa, Ambositra, Antsirabe, [...]) certains d'entre eux viennent à l'École dès les débuts de leurs études quelquefois complètement illettrés, le plus souvent sachant déjà un peu lire et écrire ; les autres sont fils d'indigènes moins aisés, ils sont déjà âgés et viennent des écoles officielles pour la plupart ; ce sont le plus souvent d'anciens candidats aux écoles régionales qui ont échoué au concours d'entrée [...] En somme le recrutement se fait avec la plus grande facilité, les demandes d'entrée ont été supérieures aux places disponibles. »³¹

La situation de guerre et de la VVS se répercutent dans l'école :

³⁰ Ibid., p. 9.

³¹ ARM G399. Rapport annuel de l'ESI, 1920.

« En février [1916], par suite du manque d'agents toutes deux [les ESI] furent sous la même direction d'un seul directeur [...]. En septembre [1916] les deux écoles sont fusionnées et installées dans le local de l'École ménagère d'Amparandrakoby.

Depuis la réorganisation de l'Enseignement de Mars 1916 les programmes des Écoles supérieures ont été considérablement modifiés. Ils ont été les mêmes que ceux des écoles régionales avec quelques cours spéciaux de comptabilité, dactylographie, cyclostyle et sténographie, pour permettre aux élèves de la 6^e Année de se proposer à divers emplois : commis comptables, écrivant dactylographes, sténographes etc...[...] Au début de l'année les deux [écoles] réunies [avaient] 441 inscrits. À la fin de l'année le nombre des inscrits est descendu à 291. Beaucoup d'élèves ont quitté l'école, à la suite de la modification des programmes parce qu'ils ne pouvaient plus se présenter au concours d'entrée à l'École Le Myre de Vilers et à la Section médicale. Les uns ont cherché des emplois dans le commerce et l'administration, d'autres n'ont plus voulu payer leurs frais d'études ou sont allés chez les missions. Quelques-uns se sont engagés dans l'Intendance ; 12 mêlés aux affaires de la V.V.S. ont été exclus.[...] Cependant, en 1919, grâce à la modification apportée par l'arrêté du 11 avril sur le recrutement des élèves de l'École de Médecine, l'E.S.I. de Tananarive commençait à être bondée d'élèves. [...] À la fin de l'année l'École comptait 464 élèves inscrits. »³²

L'ESI considérée à la fois comme du second et du troisième degré a comme particularité à ce moment d'être parfois dirigée par une institutrice, et pas seulement par des instituteurs, responsable de 8 à 10 enseignants « sujets indigènes ». Entre 1919 et 1922, l'ESI est dirigée par Clémence Thénard³³. Dans son rapport, cette institutrice n'a aucun problème à présenter la sélection financière à l'entrée de cet établissement qui relève du Service de l'enseignement. C'est ainsi qu'existe à Tananarive un enseignement basé explicitement sur des critères économiques et sociaux, fonctionnant sur le modèle du privé, qui montre bien la complexité des rapports de forces dans la société coloniale, mais aussi la capacité d'adaptation de l'État colonial à une clientèle urbaine, qu'il est nécessaire pour l'Administration de prendre en compte pour éviter des antagonismes trop directs qui gêneraient la situation coloniale. Les archives montrent qu'il y a des degrés dans l'application méritocratique, pierre angulaire du discours de rupture avec un régime pré-colonial assimilé à l'ancien régime français. Et les instituteurs semblent l'accepter, certainement au nom d'un réalisme de colonisation. Il ne s'agit pas de dire que la « mission civilisatrice » a été mal menée, mais bien de percevoir les limites internes du système comme il existe à Madagascar. Le mode même de sélection – maîtrise du français, politique des races – est accentué par l'origine parentale, c'est ce qu'écrit déjà Sosthène Pénot au moment de sa direction de l'ER de Tananarive entre 1909 et 1913 :

« J'avais quelques fils de chefs ou de rois indigènes des régions excentriques, chefs puissants qu'il fallait ménager et dont les fils étaient destinés – dans l'esprit de l'administration supérieure – à devenir des gouverneurs indigènes connaissant notre langue et amis de notre pays. »³⁴

La présence d'élèves appartenant par droit de naissance aux anciennes élites de l'île s'oppose dans les faits à la justification de la domination française comme rupture forte par rapport à

³² ARM G399. Rapport annuel de l'ESI, 1920.

³³ Clémence Vimond est née en 1877 dans la Manche. Elle entre dans l'enseignement à Madagascar en 1912 en provenance de la Seine, après 13 ans d'expérience dans l'enseignement. Elle « suit son mari », Maurice Thénart, capitaine d'infanterie qu'elle a épousé en 1906. Dans un premier temps auxiliaire, elle est titularisée en 1914. Elle quitte définitivement Madagascar en 1930 pour Paris, prenant sa retraite à l'âge de 57 ans. CAOM EE/II/2609/3. Thénard Clémence.

³⁴ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 221.

« l'ancien régime merina ». C'est un phénomène classique dans le domaine colonial français. Ce qui ne veut pas dire que les stratégies d'enseignement sont uniformes : il existe des hiérarchies internes et des stratégies différentes au sein même des élites colonisées et il ne faut pas oublier la place que tient l'enseignement privé religieux à Madagascar. Augagneur, qui a impulsé la massification de l'enseignement officiel en concurrence explicite avec l'enseignement congréganiste a par ailleurs initié le processus de naturalisation des colonisés, naturalisation qui a lieu au compte-gouttes, qui nécessite un haut degré de « francisation » et qui permet d'obtenir, comme pour les anciennes aristocraties, un droit de naissance : notamment celui d'accéder à l'enseignement européen. Obtenir une naturalisation, synonyme de droits et de sortie du code de l'indigénat, peut se jouer sur plusieurs générations : une partie de l'élite « malgache » cherche au moins à l'obtenir pour ses enfants, ce qui pousse à les envoyer ou réussir à les faire admettre dans l'enseignement européen. Enseignement qui permet de remplir plus facilement les critères de naturalisation. C'est d'ailleurs une évolution forte de la période : l'explosion scolaire dans le lycée Condorcet et le lycée Jules Ferry de Tananarive, c'est-à-dire de Madagascar. Le lycée de garçons passe de 168 élèves en 1914 à 250 élèves en 1918 et 417 en 1923³⁵. Et la direction du Service s'intéresse tout particulièrement à certaines catégories d'élèves : les « malgaches purs », les métis, les « Malgaches naturalisés », en faisant des constats :

« Il convient de signaler que le nombre des élèves malgaches ou métis malgaches va toujours augmentant [...] de sorte qu'il représente actuellement un tiers de l'effectif au Lycée Condorcet et 30% au Lycée Jules Ferry. »³⁶

S'il faut aussi prendre en compte les rapports de force dans la société européenne et l'évolution de la colonie, le changement de nom hautement symbolique du lycée de garçons, passant en 1925 de Condorcet, philosophe des lumières, révolutionnaire, à Galliéni, « héros » de la colonisation française à Madagascar en particulier, ne semble pas lié au hasard au moment où un nombre croissant de « Malgaches » accèdent à cet enseignement.

Mais c'est ainsi que la formation d'une partie des élites colonisées passe de la responsabilité du personnel primaire à celui du secondaire. Ce n'est pas encore la massification du professorat, mais c'est le début d'une certaine concurrence entre un enseignement indigène qui se veut méritocratique et un enseignement européen supérieur accessible par citoyenneté, accord politique ou examen d'aptitude, examen qui nécessite une préparation plus poussée que ce qui existe dans l'enseignement officiel indigène. Il y a une sorte de transfert de la part des élites locales, qui se retrouvent dans un établissement comme l'ESI, rebaptisée durant les années 20, l'école Flacourt, d'un nom connu du colonialisme français à Madagascar de la fin

³⁵ CAOM GGM 5(2)D17. Rapport du Service de l'enseignement, 1923, p. 13.

³⁶ CAOM GGM 5(2)D17. Rapport du Service de l'enseignement, 1923, p. 15.

du XIX^{ème} siècle. Ainsi en 1932 les enseignements à l'école Flacourt sont remaniés pour ressembler à ceux du cours moyen de l'enseignement primaire européen. Comme le dit le Chef de Service :

« L'École Flacourt va avoir son utilité propre : elle établira une transition entre la seconde division des écoles indigènes du premier degré et la classe de début de l'enseignement secondaire européen, la sixième, facilitant à l'élite des élèves malgaches l'accès de l'enseignement secondaire européen, prévu il est vrai depuis 1914 [...] mais qui se trouvait dans la réalité très étroitement limité par suite de l'absence de toute préparation organisée aux examens d'aptitude. »³⁷

L'école Flacourt, pour les « indigènes » qui peuvent y accéder, devient une passerelle pouvant donner accès à l'enseignement européen. Si le discours de « mission civilisatrice » était pris au pied de la lettre, il pourrait en prendre en coup. Si ce n'est pas le cas, si aucune source n'indique un positionnement contraire, une protestation quelconque, de la part des enseignants présents à la colonie, ce n'est certainement pas par lacune des sources, mais bien parce qu'il s'agit ici d'un cas limite qui se veut pragmatique, une exception dans un système basé sur des exceptions et des passe-droits. Pour le personnel enseignant habitué à la situation métropolitaine, il n'y a aucun paradoxe là-dessous. La situation à Madagascar justifie et permet de « s'adapter » avec des structures plus souples, en fonction des objectifs de l'enseignement colonial.

En 1929, une mobilisation de rue à Tananarive montre que le temps des revendications n'est pas fini. Les enseignants, en relation quotidienne avec une partie de la jeunesse « malgache », ne peuvent pas faire comme si de rien n'était.

7.2.3] Il y a un problème colonial

La stabilité du système d'enseignement ne veut pas dire que la société n'évolue pas. La colonisation continue et les mouvements anticoloniaux se développent, notamment sous l'impulsion de Jean Ralaimongo soutenu par des métropolitains et quelques « citoyens français » vivant à Madagascar. Si dans un premier temps le pouvoir colonial est gêné par des initiatives assimilationnistes comme la création dès l'après-guerre de la Ligue française pour l'accession des indigènes de Madagascar aux droits de citoyen, soutenue en métropole par Anatole France ou Charles Gide et par des groupes de la LDH à la colonie³⁸, la répression prend vite le pas. La revendication d'assimilation en masse, c'est-à-dire de conférer le statut de citoyen français à l'ensemble des sujets malgaches, se base avant tout sur une demande de

³⁷ CAOM GGM 5(2)D25. Rapport du Service de l'enseignement, 1932, pp. 16-17.

³⁸ Solofo Randrianja, *Société et lutttes anticoloniales à Madagascar (1896 à 1946)*, Paris, Karthala, 2001, pp. 166-174.

justice et d'égalité, en retournant contre le système colonial le discours de la révolution française³⁹.

Il n'est pas question ici de discuter de la complexité des mouvements anticoloniaux, de leurs évolutions et interactions sur la période, y compris avec les valeurs transmises par le colonisateur⁴⁰, mais d'essayer de voir la perception qu'en ont les enseignants de statut « européen ». On peut distinguer trois niveaux d'analyse, cohérents entre eux pour les enseignants qui en font part. Premièrement, le constat que la société évolue, que les rapports entre colonisés et colonisateurs ne sont plus les mêmes, du moins dans les espaces urbains, qu'au début de la colonisation. Deuxièmement, la façon dont ces enseignants considèrent les revendications des « Malgaches » et où se situent les causes. Enfin, ces enseignants s'interrogent sur le système en lui-même, sur le fond de l'objectif de la colonisation et par conséquent du meilleur moyen pour y arriver. Deux enseignants sont des sources utiles pour aborder ces éléments, d'une part G-S Chapus, d'autre part Sosthène Pénot. S'il est évident qu'il s'agit de positions individuelles, l'intégration de ces deux fonctionnaires dans le système d'enseignement est révélateur de la perception du milieu à cette époque.

a) Georges-Sully Chapus : « une assimilation impossible » et « une présence coloniale indispensable »

G-S Chapus est né dans la Drôme en 1887. Il obtient une licence d'anglais et entre dans l'enseignement en octobre 1912. En 1916, il se marie avec Liliane Bourquin, née en Suisse en 1895. Il fait partie des rares enseignants masculins recrutés à Madagascar pendant la Première Guerre mondiale. Son recrutement est peut-être dû en partie au soutien qu'il reçoit de Maurice Vaux, alors sénateur et membre de la commission des finances. En 1917, G-S Chapus est placé en sursis d'appel comme auxiliaire et entre officiellement en service au lycée Condorcet comme professeur d'anglais le 25 octobre de la même année. Il prend sa retraite en juin 1944, après 28 ans d'enseignement à Madagascar, et, fait assez rare pour être signalé, il la passe dans l'île⁴¹. Membre de l'Académie Malgache, il a publié de nombreux articles et ouvrages portant sur des sujets très variés, mais principalement sous un angle « historique ». Sa proximité avec les protestants, ce qu'il est⁴², se ressent dans ses textes. Deux écrits de G-S Chapus sont particulièrement intéressants pour appréhender sa pensée. D'une part sa thèse, intitulée « L'organisation de l'enseignement à Madagascar sous l'Administration du Général

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

⁴⁰ Pour une étude complète sur le sujet, se référer aux travaux de Solofo Randrianja.

⁴¹ CAOM EE/II/3852/15. Chapus Georges-Sully.

⁴² Hubert Deschamps, « Conceptions, problèmes et sources de l'histoire de Madagascar », *The Journal of African History*, Vol.1, No 2, 1960, p. 251.

Galliéni », publiée en 1930, qui s'intéresse au développement de l'enseignement sur les 10 premières années de la colonisation et qui, en conclusion, donne une analyse contemporaine de la marche à suivre, d'autre part une conférence imprimée faite au cercle Jean Macé de la ligue de l'enseignement à Strasbourg en 1938, qui s'intitule « La solution française du problème colonial », dans laquelle il développe certains propos déjà présents dans sa thèse.

Comme bon nombre de ses contemporains, G-S Chapus admire l'œuvre de Galliéni « génie organisateur » et considère qu'il a posé les bases de l'action coloniale à Madagascar. Un autre fil conducteur dans les écrits de ce professeur est l'impact des « Européens » : toute évolution n'est jamais le fait propre de « Malgaches », ou de négociations internes à la société coloniale, mais toujours la conséquence de l'action du colonisateur. Dès la préface de sa thèse, il se place dans la continuité de 1789 :

«[...] le caractère sacré dont la Déclaration de l'homme revêtait chaque citoyen entraînant, comme inévitable corollaire, l'essor de son développement intellectuel. Mais la nécessité toujours plus impérieuse d'obtenir des individus, par suite de la concurrence, le maximum de rendement, devait avoir pour conséquence de faire augmenter leurs capacités et ceci ne pouvait être que le résultat de l'enseignement. Les pays moins avancés n'ont pas échappé à cette règle de croissance, parce que le développement s'est effectué sous la direction des initiatives européennes. »⁴³

Autre phénomène intéressant sur sa conception des finalités : l'impossible assimilation des colonisés. Elle n'arrive pas au hasard : au moment où G-S Chapus écrit ces lignes, de plus en plus de « Malgaches » revendiquent l'accession à la citoyenneté et de fait une réelle assimilation. On peut donc comprendre ce passage comme une fin de non-recevoir, racialisiste :

« Les conceptions actuelles sont assez différentes, sur ce point de vue, des vues de Galliéni, parce que l'expérience a fait ressortir le caractère utopique de l'une, tout au moins, des idées du Général. Galliéni crut qu'il était possible d'assimiler, disons mieux de franciser tout un grand pays.[...] Les populations malgaches étant diverses et toutes éloignées du type blanc, il est manifestement impossible d'envisager à leur sujet une assimilation du genre de celle que les Allemands voulaient imposer à l'Alsace-Lorraine, après 1871.[...] En dehors de rares exceptions ils ne sont pas dans leur milieu parmi les Européens. Ils ne peuvent pas, sans se rendre grotesques, aspirer au titre d'étrangers. Le mode de vie, les idées, les manières d'être des Européens ne sont pas les leurs. Ils ne peuvent pas penser et se comporter à la manière des Blancs. »⁴⁴

D'ailleurs, les « Malgaches » cultivés seraient comme des automates, l'entreprise de civilisation ne peut donc qu'être d'inculcation de valeurs, non de réel développement intellectuel. D'autant que les objectifs de professionnalisation de l'enseignement et de mise au service de la colonie et des colons sont assumés pleinement :

« La valeur des qualités qui ont contribué à mettre la France à la tête de la civilisation, qualités que nous voulons leur inculquer : ardeur au travail, désir constant de progrès, loyauté, droiture, générosité, probité.[...] Le jeune Malgache, déjà dégrossi et même cultivé, écrit souvent sans comprendre parce que l'effort est trop grand pour lui. »⁴⁵

⁴³ G-S Chapus, *L'organisation de l'enseignement à Madagascar sous l'administration du Général Galliéni (1896-1905)*, thèse, Montpellier, A.Sahy, 1930, p. 1.

⁴⁴ Idem, pp. 39-42.

⁴⁵ Idem, p. 50.

« Prendre dans le passé des populations de l'île tout ce qu'il contenait de légitime, de noble et de bon, épurer l'âme indigène et l'amener à prendre conscience d'elle-même en y projetant les clartés d'une civilisation supérieure, tel fut le but de Gallieni. »⁴⁶

« Il incombait à un gouvernement de faciliter les opérations de ceux qui contribuent à produire le bien-être, en construisant pour leurs produits des voies de communications et des ports, en leur facilitant la recherche de main d'œuvre.[...] Les véritables créateurs de la fortune publique, ce sont les colons qui lancent des entreprises ou les indigènes qui en assurent l'exécution.[...] Chaque station construite par un Français en milieu indigène, devient, par le fait même de sa situation, un centre d'influence et de rayonnement, pour les méthodes de travail et le genre de vie de nos compatriotes. Ainsi l'influence européenne pénètre dans le pays. Le colon, soutenu par l'autorité, donne au Malgache le spectacle de son activité qui constitue une excellente leçon de perfectionnement. Il développe les ressources du pays et crée le bien-être autour de lui. »⁴⁷

Pourtant, G-S Chapus perçoit au moins deux écueils. D'une part les limites sociales et sociétales pour les populations colonisées d'une telle colonisation, d'autre part les conséquences de l'influence française, qui apporte l'assimilation de problématiques métropolitaines à la colonie. Il s'agit là en fait également d'une mise en garde par rapport au développement des mouvements anti-coloniaux. Mais la faute finale revient toujours aux colonisés qui refusent de s'adapter au mode de production capitaliste :

« En apprenant aux Malgaches à lire notre langue, ne leur avons-nous pas ouvert l'accès de notre presse ? Et, dans nos journaux, avec leur mentalité de peuple jeune, que trouvent-ils ? Sont-ils assez développés pour comprendre le grand intérêt de nos questions sociales, politiques et internationales ? »⁴⁸

« Trente années après que la mise en valeur de ses ressources latentes a été accélérée par l'occupation française, la misère d'une partie de la population reste un fait patent. Elle éclate dans l'insuffisance du vêtement, dans la sous-alimentation manifeste de certains individus, dans les conditions défectueuses du logis, dans la mortalité très grande, dans le nombre élevé de pauvres hères qui font appel à la charité publique. Or cette pauvreté ne saurait se justifier.[...] La population est restée pauvre parce qu'elle s'est contentée de moyens de production primitifs, parce qu'elle ne cherche pas d'elle-même à perfectionner ses cultures, à en acclimater de nouvelles, ou à se créer des ressources supplémentaires par une industrie alimentant des échanges avec le dehors. »⁴⁹

Tous ces éléments amènent G-S Chapus à douter : le système d'enseignement est-il adapté ? En tant que professeur au lycée Gallieni, il est au contact à cette époque de l'élite de la jeunesse allant dans l'enseignement officiel. C'est peut-être d'ailleurs de là que vient une partie de ses doutes et de ses interrogations. Ainsi tire-t-il un bilan critique dans sa conclusion de thèse, reflet des perceptions de la période et surtout conséquence des mouvements politiques en cours. Mais c'est aussi un appel à continuer « l'œuvre de colonisation », tout en ayant une perception historique du système et de ses conséquences. Cette conclusion, qui montre une conscience aiguë du système colonial à Madagascar, par la densité de son propos, mérite une longue citation :

« On ne trouvera, d'autre part, nul Malgache cultivé qui ne déplore l'abâtardissement de son idiome, résultat d'un rapprochement trop étroit avec notre langue. C'est là une préoccupation éminemment respectable.[...] [le déclin de la vitalité du malgache] sera-t-il la douloureuse rançon dont ce peuple

⁴⁶ Idem, p. 98.

⁴⁷ Idem, p. 109

⁴⁸ Idem, p. 48

⁴⁹ Idem, p. 114.

devra payer son initiation à des modes de vie et de pensée meilleurs ?[...] Ce qui constituait les formes de pensée de la race, la tournure propre à son génie, le mode d'expression par proverbes ou par contes, disparaît, noyé sous les vagues uniformes de nos conceptions et de notre langage occidentaux.[...]

Les Blancs fixés à la colonie ont, pour la plupart, un sentiment net de l'identité foncière de tous les indigènes.[...] Il existe à Madagascar, comme dans la plupart des pays qui ont subi de profondes influences européennes et ont été colonisés, un malaise de la jeunesse. Or il apparaît indéniable que l'action exercée par nous sur l'éducation de cette jeunesse, les directions successives que nous avons imposées ont contribué à le susciter, tout d'abord et, ensuite, à le faire grandir.[...] On a vu, jusqu'à présent, dans le Malgache, non pas un homme, mais un outil, un ouvrier, l'humble auxiliaire de la colonisation européenne. Jamais, déclarait en cette occasion notre interlocuteur, les autorités de la revendiquent pourtant le droit d'instruire la jeunesse malgache, n'ont cherché à susciter la formation d'une élite. On a publié toute une série d'arrêtés relatifs à la formation des indigènes ; mais on a oublié de procéder à une enquête établie d'après les méthodes modernes, à une étude psychologique du Malgache, en vue de déterminer ses capacités. Peut-on parler dans ces conditions, de bienfaits conférés aux Malgaches par l'éducation ? Si l'on prétend faire à Madagascar une œuvre logique et scientifique, il faudra traiter la question d'une façon rationnelle, chercher à faire des jeunes indigènes, non plus des outils ou des agents, mais des hommes.[...]

En règle générale, leur formation a été subordonnée aux conditions du développement de toutes les initiatives européennes. Les autorités françaises n'ont rien innové, en ce qui avait guidé les travaux des premiers éducateurs des Malgaches. Qu'ils aient été missionnaires, colons ou administrateurs, les Européens se sont surtout appliqués à se forger des auxiliaires compétents et dévoués, en utilisant pour cela, les meilleurs éléments de la jeunesse indigène. Les missions avaient apporté leur plus grand soin à la formation d'un corps d'instituteurs, de catéchistes et d'évangélistes, pour favoriser l'extension de leur propagande. Les autorités administratives n'ont pas été en mesure d'agir autrement. Et le développement de tous les pays non civilisés est soumis aux mêmes lois.

Mais les Malgaches se sont vite avisés, étant très intelligents, de l'infériorité des rôles qui leur étaient attribués par les Européens. Ils voudraient plus et mieux que la part qui leur est ainsi octroyée. À l'heure actuelle, ils aspirent à tenir des postes plus importants.[...] À l'heure où nous écrivons ces lignes, l'avenir est encore le secret des dieux. Les Malgaches, ainsi que tous les peuples dont le développement a été hâté, et comme précipité par la venue des Européens, évoluent par des voies mystérieuses et rapides vers un avenir à la fois plein de promesses et de menaces. Jusqu'à présent, ils ont subi nos initiatives, se prêtant avec docilité, dans l'ensemble, à nos directions, marchant le plus souvent de leur plein gré, mais parfois aussi à contre-cœur, sur les voies que nous avons tracées pour leur développement. Un fait est certain : un jour, proche ou lointain, nul ne le sait, les Malgaches, comme tous les peuples, colonisés, atteindront leur majorité intellectuelle et nous demanderont, sous une forme ou une autre, de leur rendre compte de notre gestion. Ils feront, alors, le calcul, de ce dont ils nous seront redevables. Nous serons jugés à la mesure de nos « gestes » et la pensée des responsabilités encourues doit nous rendre vigilants, afin de ne pas être pris en défaut.[...] La crise de croissance qu'ils traversent leur donne le droit d'être traités avec plus d'égards et de tact encore que dans le passé. Aussi sera-t-il nécessaire que notre action éducatrice soit guidée dorénavant par des principes manifestes et nobles, pour être dignes des traditions généreuses de la France.

Notre premier service envers la jeunesse malgache devrait consister à la former pour elle-même. Jusqu'ici on ne l'a utilisée plutôt qu'on ne l'a aidée. La meilleure action éducatrice qu'il puisse nous être donné d'exercer sur elle consistera à la mettre en mesure de prendre de ses aptitudes et de ses défauts.[...] Non moins considérables sont les progrès que les Malgaches devront encore accomplir, dans l'ordre moral, avant d'arriver à leur majorité. Il leur manque ce qui constitue la virilité même, le sens de la discipline, la soumission à la règle, la maîtrise de soi, ce qu'un de leurs meilleurs amis définissait par ce seul mot : « caractère ».[...] Les progrès réalisés dans l'ordre matériel, disposent certains indigènes à croire qu'ils sont arrivés à un point de développement où ils sont les égaux des Européens.[...] On ne dépouille pas un peuple de sa langue.[...] Quant à la crise des situations libérales, n'oublions pas qu'elle sera d'une toute autre gravité à la colonie qu'en France et que, si elle se produit, nous la verrons accompagnée de mécontentement, d'aspiration anti-européenne et d'anarchie.

Il est enfin un autre point sur lequel devra porter notre effort : ce sera de réduire l'écart trop grand existant entre le développement des Imériens et celui des autres tribus. Ce décalage provient à la fois des capacités supérieures de la population centrale et des multiples circonstances qui se sont produites en sa faveur.[...] Un but plus lointain, mais non moins impérieux, nous fera un devoir de rapprocher toutes les tribus du même point de développement en réduisant, dans toute la mesure du possible, l'écart existant actuellement.[...] Les Malgaches nous demandent toujours plus d'écoles et plus d'instruction. Nous nous trouvons, en cette partie de notre Empire colonial, en présence d'une race intelligente, assimilable, dans les limites définies ci-dessus, et dont les capacités ou les aspirations constituent des éléments qu'il importe de faire entrer en compte dans notre administration du pays. Les mouvements d'opinion occasionnés par la guerre et peut-être aussi certaines circonstances de leur évolution disposent les Malgaches à écouter de mauvais conseils. C'est attesté par de multiples circonstances. Des voix

insidieuses pourraient fort bien jeter le trouble dans ces esprits encore juvéniles. Notre devoir le plus impérieux consiste à nous appliquer à comprendre cette jeunesse et à la persuader que nous sommes et voulons être ses meilleurs amis. »⁵⁰

Le propos est bien clair : perceptions d'une évolution, perceptions liées à l'activité anticoloniale, obligation de changer des éléments dans la politique coloniale, mais aucunement de répondre aux mouvements d'émancipation.

Dans sa conférence de 1938, G-S Chapus reprend des éléments de sa thèse, tout en se faisant plus critique sur certains aspects de la colonisation, reprenant à son compte la critique des abus des Européens dans le système, ainsi que le titre d'un ouvrage de Victor Augagneur :

« Il ne faut pas se dissimuler que les premières entreprises coloniales ne furent pas précisément inspirées par des sentiments d'humanité.[...] Mais les erreurs et les brutalités coloniales soulevèrent en fait rapidement les protestations de la conscience publique parce qu'elles étaient radicalement inconciliables avec la morale chrétienne, seule admise alors en Europe, ou avec les sentiments humanitaires issus de cette dernière par filiation directe. [...] Les jeunes [tirailleurs] indigènes ne mirent pas longtemps à s'apercevoir que la façon dont les Blancs leur parlaient ou les traitaient revêtait des formes très différentes selon qu'ils se trouvaient en Europe ou dans leur pays d'origine.[...] À la colonie, au contraire, la barrière des races subsiste encore, même si elle ne revêt pas, comme c'est fréquemment le cas dans les possessions anglaises, un caractère rigoureux et humiliant, « Pourquoi voulez-vous que nous désirions revenir à Madagascar », m'écrivaient très franchement deux jeunes Malgaches, mes anciens élèves, établis à Paris, « ici les hommes les plus haut placés nous traitent d'égal à égal, tandis qu'à la colonie le plus petit employé européen aurait barre sur nous ». Tel est le sentiment de la plupart de nos jeunes Malgaches.[...] Je m'empresse d'ajouter que ceci ne contient aucun blâme pour les Français résidant aux colonies. La nature des rapports tient à celle des situations. Nombreux sont ceux des nôtres qui les traitent avec bonté. Au fur et à mesure que les Malgaches se développent, ils pénètrent dans l'intimité des Européens et il s'établit fréquemment entre eux des relations très cordiales.[...] Il est maintenant notoire que certains Malgaches sont riches alors que nombre d'Européens vivent d'un salaire qui n'a pas été relevé dans les proportions où le coût de la vie s'est accru, ne font plus aussi brillante figure qu'ils le pouvaient autrefois. »⁵¹

Après un passage de sa conférence explicitement intitulée « la baisse du prestige des Blancs » dans lequel il stigmatise les personnes « de moralité inférieure » et « les fils à papa » qui ne cherchent que l'argent aux colonies, mais aussi les concubinages et mariages mixtes qui « nivellent par le bas », G-S Chapus explicite ce qu'il pense être un danger politique, c'est-à-dire la confrontation de jeunes « Malgaches » avec la métropole, s'interroge sur le futur de l'œuvre coloniale et se place dans les débats politiques de la période, de Madagascar et de la métropole :

« D'autre part, les jeunes Malgaches qui séjournent en France et qui sont incontestablement appelés à devenir des directeurs de l'opinion publique en leur pays ont été bien vite dépistés et sollicités par la propagande qui cherche à susciter une révolution totale dans l'ordre mondial. Dès l'année 1921 un de nos jeunes amis indigènes que nous rencontrions à Paris se déclarait alarmé par la nature des influences qui s'y exerçaient sur ses compatriotes. Il les voyait recherchés par les avocats des doctrines les plus extrêmes et ces dernières habilement présentées, sous l'angle le plus susceptible d'emporter l'adhésion des jeunes indigènes, à savoir la revendication de droits égaux à la colonie, sans distinction d'Européen et de Malgache, avec l'expulsion des premiers comme but ultime, plus ou moins entrevu, par certains tout au moins.»⁵²

⁵⁰ Idem, pp. 294-308.

⁵¹ Georges Sully Chapus, *La solution française du problème colonial*, conférence donnée au Cercle Jean Macé à Strasbourg, le 3 mars 1938, pp. 5-13.

⁵² Idem, p. 17.

« Il m'est arrivé, en particulier, à plusieurs reprises d'entendre dire qu'on avait grand tort d'admettre les Malgaches au Lycée et que cette faveur devrait leur être retirée. Si une mesure aussi réactionnaire venait à être prise, elle constituerait une faute d'une portée incalculable.[...] Il se peut que la nation colonisatrice ait à prendre en main, dans les premiers temps, tous les rênes du pouvoir et gouverner les populations soumises selon des règles fermes et sans les appeler à discuter les décisions les concernant. Mais si cet absolutisme se prolongeait indéfiniment, il constituerait un non-sens. Nos sujets apprendraient bien vite que nos pratiques administratives sont tout autres que celles qui ont cours chez nous et il en résulterait un vif mécontentement.[...] Ceci ne veut pas dire que nous devions du jour au lendemain, transporter outre-mer, sans délai, nos institutions démocratiques ou le régime parlementaire qui fonctionne en France. Là où nous l'avons fait, dans nos vieilles colonies, les résultats sont loin d'avoir été toujours heureux. D'ailleurs, notre régime parlementaire est trop discuté, même en France, pour être transposé tel quel et appliqué sans discernement. »⁵³

La conclusion de ses propos reflète sa pensée et sa situation même d'enseignant colonial : s'il faut être capable d'être à l'écoute, il n'en reste pas moins que sans « Européens », point de salut pour les « Malgaches » :

« L'existence du problème colonial postule en résumé deux ordres de faits.

1° Que les populations indigènes sont incapables, laissées à elles-mêmes de parvenir à des conditions meilleures et plus humaines d'existence.

2° Qu'il est bon pour elles de vivre au contact des Européens parce que la présence de ces derniers suscite chez elles le désir de progresser et leur en fournit le moyen. »⁵⁴

Les écrits de G-S Chapus sont exceptionnels dans leur densité, du moins pour ce qui nous intéresse ici. Il est conscient des finalités de l'enseignement colonial, des finalités de la domination française et les accepte, même s'il montre qu'il peut y avoir des différentiels d'appréciation sur la marche à suivre, que ce soit en métropole ou dans la colonie. Il ne peut être question de naïveté ou d'inconscience. Mais il montre bien que toute évolution de la situation ne peut être que le fait de l'action ou de l'influence des colonisateurs, jamais des colonisés, ce qui revient à réduire et délégitimer toute revendication politique, sociale, économique ou culturelle. Cet enseignant pense la situation coloniale et *a fortiori* n'est pas le seul dans le milieu des enseignants, comme le montre Sosthène Pénot dans ses mémoires.

b] Sosthène Pénot : « le progrès des colonies sous l'action coloniale » et « il faut une politique d'association libérale et humaine »

À la retraite en 1933, Sosthène Pénot se lance à partir de ses notes et de ses souvenirs dans l'écriture de ses mémoires. Arrivé chronologiquement à la fin de sa période de travail, il donne son opinion sur la question coloniale. Il s'agit là encore d'un long extrait, mais riche en informations et montrant, dans un style différent de celui de G-S Chapus, les convergences de vue pouvant exister entre un instituteur athée et un professeur protestant sur la situation coloniale. C'est aussi un discours de « mission civilisatrice » sur la « modernisation » et le « progrès » :

⁵³ Idem, pp. 21-22.

⁵⁴ Idem, p. 31.

« L'on entend dire parfois : il règne dans nos possessions, comme chez nous, un malaise économique, politique et social. Ce malaise est ressenti au même degré par tous les pays colonisateurs. Nous avons introduit de nouveaux goûts et de nouveaux besoins parmi des peuples aux habitudes séculaires et qui n'ont pas toujours moyen de les satisfaire, d'où mécontentement.

L'autorité nouvelle substituée aux dynasties indigènes, provoque des conflits à répercussion directe sur les masses. Et l'instruction aidant, elles distinguent beaucoup plus vite les erreurs de la puissance usurpatrice que les bienfaits matériels dont elle a doté le pays...

Il n'y a pas si longtemps que les colonies étaient représentées comme un séjour maudit, empesté de fièvres, un repaire à cannibales friands de la chair blanche, une antre à fauves et à reptiles, en un mot, un enfer où l'on envoyait les soldats esclaves de la discipline, les fonctionnaires incapables, les particuliers ayant « cessé de bien faire ». [...] Et les Français, qui osent s'expatrier pour aller gagner leur vie en ces territoires lointains, sont au regard de leurs compatriotes, des aventuriers, des risque-tout, des têtes chaudes.

Il est donc nécessaire de faire le point maintenant, car nos colonies se modernisent avec rapidité et, qui plus est, nous deviennent indispensables. On vit bien sans chauffage central, mais on est heureux de le posséder. On arrive encore à vivre sans électricité, mais bien difficilement et, qui l'utilise, ne peut plus s'en passer. Il en est de même pour nos possessions lointaines. Et depuis ¼ de siècle, les transformations qui en ont modifié l'aspect général sont surprenantes. Si Galliéni, par un coup de baguette magique, que rien n'étonnait et qui avait la prescience des événements pouvait revenir contrôler son œuvre, il serait fier de la voir agrandie, aussi développée, aussi magnifique...

Que de gens écarquillent des yeux ahuris encore aujourd'hui, quand on leur dit que maintes cités coloniales pourraient faire envie à de nombreuses villes de France. [...]

Des théoriciens de la Métropole rêvent d'établir immédiatement l'égalité politique et administrative. Il est préférable de par leurs traditions de laisser nos sujets et protégés évoluer dans leur cadre social et se servir de ce que nous avons créé en le modifiant au fur et à mesure des progrès de leur évolution. Ce serait une erreur de leur apporter la naturalisation en masse, ainsi que le suffrage universel. Nous avons affaire à des races hétérogènes qui ne comprendraient pas l'uniformité de nos directions politiques et sociales auxquelles nous n'avons abouti qu'après des siècles.

On parle encore d'autonomie. Pense-t-on que les masses sous notre tutelle soient capables de se diriger elles-mêmes ?... Pense-t-on qu'il suffit d'un bond pour rejoindre notre avance séculaire ? Loin de désirer l'indépendance, les plus intelligents en discernent clairement les dangers. Ils savent l'impuissance de leur pays à régir et administrer par ses seules facultés des territoires aussi divers.

Si tels pays coloniaux étaient confiés aux mains de gouvernements indigènes, ce serait le désordre, l'anarchie, la révolte, jusqu'au jour où une grande puissance débarquerait des troupes pour protéger ses nationaux et y établirait sa domination à laquelle le pays indigène ne pourrait échapper.

Mais actuellement, le malaise colonial peut être résolu par une politique d'association libérale et humaine. Ce principe de l'association doit être dosé suivant les masses. Il doit tenir compte des aspirations des peuples que nous avons éduqués par la mise en valeur du patrimoine commun. »⁵⁵

On a ici une justification de la domination coloniale motivée par la perception de la situation locale, par l'histoire et les rapports de forces internationaux. On trouve dans ce discours sur le progrès une partie des positions de la gauche française depuis l'arrivée des radicaux au pouvoir au début du XX^{ème} siècle : maintenant que la présence coloniale existe, il faut la rendre la plus libérale possible. On voit ainsi qu'il existe une influence réelle entre le discours politique métropolitain venant parfois, comme avec Albert Sarraut, du sommet de l'État, et l'agent de l'État colonial présent sur la longue durée à la colonie. Et que ce dernier peut être producteur d'analyses sur le colonialisme, des analyses certes moins globales et influentes que les plus connues et diffusées de la période (Delavignette, Deschamps, Hardy, ...), souvent utilisées par les historiens, mais existantes. On peut imaginer que les idées circulent de façon dynamique de haut en bas et de bas en haut, et que, à leur échelle, ces enseignants participent à ce mouvement. Ces idées sont-elles partagées ? C'est ce que semble penser Georges

⁵⁵ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 322-324.

Édouard Lejamble qui commente de façon critique la période des années trente, en parlant de son père instituteur :

« Comme la plupart des instituteurs, il voyait avec sympathie le désir d'évolution des indigènes et notamment leur recherche de l'instruction. Mais quand à accéder aux postes de responsabilité, cela devrait demander une longue préparation des mentalités, le but ultime étant d'amener les Malgaches à penser et à se conduire comme des Français, considérés implicitement comme le seul modèle possible de civilisation.

Cet état d'esprit, généreux en apparence, n'en était pas moins tout aussi opposé objectivement à l'émancipation des Malgaches que l'attitude proprement colonialiste de la haute administration et des entreprises européennes, dans la mesure où il lui assignait un préalable parfaitement irréalisable. L'assimilation était un leurre : les Malgaches ne pourraient jamais être que des Français de seconde zone, si ce n'était de troisième. Mais Charles [pseudonyme pour son père] et ses semblables n'en avaient pas conscience ; ils pensaient accomplir une mission de civilisation directement issue des idées reçues à l'école normale où l'on enseignait l'idéal d'une République généreuse et désintéressée, dans lequel se mêlaient les inspirations de Gambetta, Combes et Jaurès. Les instituteurs se défiaient de la *grosse finance* ennemie de classe, et des Jésuites, ennemis spirituels. Mais ils se défiaient aussi des communistes auxquels ils reprochaient de vouloir « faire un nivellement par le bas. »⁵⁶

Si les quelques mois réels de Front populaire allègent quelque peu la bride coloniale sur Madagascar, le Gouvernement Cayla qui couvre les années 30 n'est aucunement « d'association ou libéral », avec un contrôle et une répression importante des mouvements anticoloniaux, au moment où les colonies deviennent l'Empire français et que la crise économique mondiale rattrape Madagascar. Un Empire français qui va être mis à contribution matériellement mais aussi idéologiquement pendant la Seconde Guerre mondiale.

7.2.4] La Seconde Guerre mondiale

Comme l'a montré Eric Jennings, l'enseignement est une cible de la politique vichyste à Madagascar. Trois axes permettent de mieux percevoir l'impact qu'a cette courte période sur les enseignants. D'une part la façon dont il vivent la Révolution nationale, en terme de participation concrète et d'application des « lois scélérates », d'autre part, la perception qu'ils ont de ce moment et enfin, les conséquences du débarquement britannique et de l'épuration.

a] Révolution nationale chez le personnel enseignant

1941 est une année charnière dans l'enseignement à Madagascar. La direction de l'enseignement est tenue depuis mi-1941 par Olivier Leroy, mis à ce poste en qualité de vichyste en remplacement de Julien Truchelut jugé « anglophile » par Cayla et écarté en décembre 1940. Le contre-amiral Platon, Secrétaire d'État aux colonies, demande alors le renvoi et le remplacement du directeur de l'enseignement en métropole dès que possible⁵⁷. Julien Truchelut part de l'île en février 1941. C'est Marius Cordier, principal du lycée

⁵⁶ Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p. 94.

⁵⁷ CAOM EE/II/5036/13. Truchelut Julien. Lettre du 19 décembre 1940.

Galliéni, mais également vichyste convaincu, qui assure l'intérim à la tête du Service⁵⁸. Olivier Leroy est nommé par le Gouverneur Général Armand Annet qui remplace lui-même Cayla depuis avril 1941. Ce nouveau Gouvernement met rapidement en application les lois d'exception et décisions vichystes prises en métropole. La loi du 5 juin 1941 sur l'instruction religieuse aux colonies est promulguée à Madagascar par l'arrêté du 20 juin. Les instructions détaillées l'accompagnant sont élaborées en septembre 1941 et publiées en octobre, portant à 1h30 par semaine l'instruction religieuse dans tout l'enseignement européen, et dans l'enseignement indigène de second et troisième degré. Dans les écoles du premier degré indigène, l'emploi du temps est aménagé pour faciliter 2h d'instruction religieuse par semaine, les enseignants devant autoriser « les enfants à s'absenter pour assister à des cérémonies religieuses exceptionnelles »⁵⁹. Des aumôniers, payés par la colonie, sont nommés dans les deux lycées de Tananarive en novembre. En juin 1941 est également promulguée la loi portant recensement des juifs à Madagascar. La loi permettant la création de la légion française des combattants (LFC) est promulguée dans l'île en août 1941. En novembre 1941, la loi du 25 octobre 1941 qui « interdit aux anciens dignitaires des sociétés secrètes l'accès et l'exercice de certaines fonctions publiques relevant du secrétariat d'État aux colonies » est publiée au JOM. Le quatrième article de cette loi concerne les « membres du corps enseignant ».⁶⁰ Le 29 novembre la loi « qui réprime l'activité communiste ou anarchiste » dans les territoires coloniaux entre en application par décret. Henri Vinot, professeur de mathématiques, né dans les Vosges en 1897, présent dans l'enseignement au lycée Galliéni depuis 1929, est détaché en novembre 1941 « pour remplir les fonctions de chef du comité d'action des œuvres de jeunesse »⁶¹, nomination très politique.

Les conséquences concrètes ne tardent pas. Plusieurs membres du personnel enseignant sont mis à la retraite d'office en vertu de la loi sur les sociétés secrètes, c'est-à-dire la franc-maçonnerie, de décembre 1941 à mars 1942⁶²: Auguste Berg, instituteur né en 1899 en Moselle, présent à Madagascar depuis 1933⁶³ ; Claudius Charvet, instituteur né en 1893 dans l'Ain, présent à Madagascar depuis au moins 1924⁶⁴ ; Lucile Fouillaux, institutrice née Masbou dans le Lot en 1891, présente dans l'île depuis 1920⁶⁵ ; Judith Schmitt, institutrice née en Mayenne en 1890, présente dans l'enseignement à Madagascar depuis 1923⁶⁶; Gaston

⁵⁸ JOM arrêté du 10 février 1941.

⁵⁹ JOM 11 octobre 1941.

⁶⁰ JOM 8 novembre 1941.

⁶¹ JOM 6 décembre 1941.

⁶² JOM de la période concernée.

⁶³ CAOM EE/II/4963/1. Berg Auguste.

⁶⁴ Base de données. Charvet Claudius.

⁶⁵ CAOM EE/II/3869/4. Fouillaux Lucile.

⁶⁶ CAOM EE/II/3934/15. Schmitt Judith.

Gaschet, chef d'atelier dans l'enseignement professionnel, né en 1889, présent à Madagascar depuis au moins 1923⁶⁷ ; Raymond Deroussent, instituteur, né en 1900 dans la Somme et dans l'enseignement colonial à Madagascar depuis 1924⁶⁸ ; Elis Combeuil, instituteur, né en 1905 dans le Cantal, travaillant à Madagascar depuis 1927⁶⁹. Sont également désignés dans le JOM comme dignitaires francs-maçons des retraités de l'enseignement à Madagascar: Gustave Genevois, Eugène Gérard, Jules Lenclud et Maurice Vanneroy. La liste n'est pas exhaustive. Le JOM n'indique pas toutes les personnes suspendues de l'enseignement. À la liste précédente, il faut ajouter Charles Chevaillier, professeur puis censeur au lycée Galliéni, présent à Madagascar depuis 1930, également révoqué en 1941 a priori comme franc-maçon⁷⁰, mais également Pierre Delcourt, « démissionnaire d'office » de LMV où il est instituteur en janvier 1942. Il est né dans le Nord en 1913 et présent à Madagascar depuis 1937⁷¹. Il faut également prendre en compte la situation particulière d'Angèle Maigrot, institutrice auxiliaire à Tamatave, « relevée de ses fonctions » en février 1941, qui montre ce que peut produire la situation coloniale :

«NOTE pour la Direction du Personnel et de la Comptabilité. VICHY.

Mademoiselle MAIGROT (Angèle) à la demande du Gouverneur Général de Madagascar a été relevée de ses fonctions en raison de son attitude hostile au Gouvernement.

L'intéressée née de père Mauricien et de grand-père Français est métisse malgache. Reconnue le 9 Avril 1910, Melle MAIGROT a été naturalisée par décret du 29 Janvier 1920.

Encore que son grand-père paternel ait obtenu la haute distinction pour laquelle le Général GALLIÉNI l'avait proposé, que deux de ses frères aient été mobilisés, il semble qu'il n'y ait pas lieu de revenir sur la décision ayant relevé Melle MAIGROT de ses fonctions en raison de son attitude hostile au Gouvernement Français. Le Chef du 4^{ème} bureau. »⁷²

Au total, près de 10 personnes sont explicitement exclues de l'enseignement en 1941-1942 à Madagascar. Elles seront réintégrées entre 1943 et 1944 par le Gouvernement gaulliste de l'île, les troupes militaires britanniques prenant possession de Tananarive en septembre 1942.

Dans son roman autobiographique, Georges Édouard Lejamble parle du milieu enseignant pendant la Seconde Guerre mondiale. Il indique que son père, Georges Lejamble, alors directeur de l'ER de Tuléar et Chef de cette Circonscription scolaire, est membre de la légion française des combattants⁷³. Il ajoute presque pour le justifier que « tous les fonctionnaires sont pratiquement obligés d'adhérer », d'autant que sa carrière est menacée par « une

⁶⁷ Base de données. Gaschet Gaston.

⁶⁸ CAOM EE/II/4979/5. Deroussent Raymond.

⁶⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Combeuil Elis.

⁷⁰ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chevaillier Charles.

⁷¹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Delcourt Pierre.

⁷² CAOM EE/II/5009/6 carton 53. Maigrot Marie (Angèle). Note du 10 octobre 1941.

⁷³ Ce que confirment les archives. CAOM GGM 6(2)D49, Légion, Combattants, Vichy.

réputation larvée d'homme de gauche voire même de franc-maçon »⁷⁴. Un sondage réalisé sur les archives de la LFC de la région de Majunga, laisse pourtant entrevoir que peu de fonctionnaires sont membres des organes décisionnels ; mais ce sont plutôt des commerçants, des colons, des représentants ou responsables de négoce, encore faudrait-il faire une comparaison de proportion par rapport à la représentation locale « hors LFC » dans la population. Un instituteur nommé Legoux⁷⁵ qui apparaît comme légionnaire volontaire en avril 1942, semble être le seul enseignant membre de la légion sur cette région ; il est également responsable de la circonscription scolaire⁷⁶. Mais le nombre de fonctionnaires dépend également de la localisation et du tissu administratif. Ainsi à la LFC de Fianarantsoa, en mai 1941, sur 44 membres européens, il y a 27 fonctionnaires. La place administrative de ces enseignants les oblige peut-être, comme le pense Georges Édouard Lejambre, à être membres de cette structure, qui regroupe principalement les anciens mobilisés de la Première Guerre mondiale dans une organisation de « propagation et de défense de la Révolution nationale ». Au delà de l'adhésion, il y a l'animation : Georges Lejambre est candidat pour siéger au comité de l'union régionale de la LFC de Tuléar, arrivant huitième à l'élection du 9 juin 1941, pour 6 places disponibles⁷⁷.

Prenons un peu de champ. À l'échelle de Madagascar, en octobre 1941, l'Administration revendique 801 « légionnaires européens », 766 « légionnaires indigènes » et 606 « Amis de la Légion », appelés par la suite « volontaires de la légion », soit 2 173 individus⁷⁸. Un recensement des membres des comités des unions régionales, non daté précisément, mais produit probablement en septembre 1941, indique à Tananarive un « Bech », peut-être le beau-fils de Marius Cordier, lui-même membre de la liste, un « De Lanessan », peut-être Albert, ingénieur des travaux publics et mari de Marguerite De Lanessan, institutrice, ainsi qu'un « Vinot », qui de façon quasi certaine est Henri Vinot. Dans le comité de Tamatave, on trouve un « Boiron » membre de la commission « économique », certainement le dirigeant du journal *Le Colon* de Tamatave, par ailleurs mari d'Emma Boiron, institutrice. À ce moment, aucun membre de l'enseignement connu ou un parent proche n'apparaît dans les comités de direction, que ce soit à Majunga, Diégo-Suarez, Fianarantsoa, Tuléar, Morondava, Fort-

⁷⁴ Georges Lejambre, *Les coloniaux, tome 2, Les chênes de la place Colbert ou BBS nostalgie*, Antananarivo, Imprimerie de Madagascar, 1990, p. 152.

⁷⁵ Aucune autre trace de cet instituteur n'a été trouvée dans quelque source que ce soit.

⁷⁶ CAOM PM 125. Légion Française des Combattants et amis de la Légion. Union Régionale de Majunga, 1941-1942. Décision du 29 avril 1942.

⁷⁷ CAOM GGM 6(2)D49. Légion, Combattants, Vichy. TuléarPV de juin 1941.

⁷⁸ CAOM GGM 6(2)D49. Légion, Combattants, Vichy. 1^{er} octobre 1941.

Dauphin ou aux Comores⁷⁹. Le dépouillement des archives de la LFC et des amis de la LFC ne laisse pas entrevoir d'autres membres de l'enseignement, même sans responsabilité⁸⁰.

Le volontarisme affiché par certains, au point de participer aux œuvres de « l'État français », est-il partagé largement ou est-il le fait d'une minorité active ? Difficile de le dire. Mais ce qui est certain, c'est que discours à destination de la hiérarchie et conceptions personnelles d'enseignantes et d'enseignants, ne sont pas forcément en adéquation.

b) Comportements et visions de la situation

Gabriel Richard est né à Paris en 1900. Il travaille dans le département de la Seine comme instituteur durant les années vingt et apparaît dans l'enseignement à Madagascar en 1933, comme rédacteur dans le journal de l'amicale. Vraisemblablement, il est en poste dans l'île depuis quelques années. Il reste au moins 14 ans en service à Madagascar, étant membre du SNI en 1947⁸¹. En juillet 1941, alors directeur de l'ER de Fianarantsoa, il doit faire une « causerie » au cinéma l'Excelsior devant 300 enfants « européens et malgaches » et une centaine d'adultes, parents d'élèves, enseignants de tous statuts, dans le cadre de la « semaine française d'Outremer ». Si le programme est finalement modifié - il ne lit pas l'ensemble de son texte – son intervention prévue, écrite, est tout de même envoyée à l'ensemble des directeurs d'écoles de la province de Fianarantsoa, ainsi qu'à la direction du Service, à Tananarive. Explicitement pétainiste, ce texte mérite quelques citations, en tant que rare expression d'un instituteur pendant la période et sur la période. Dans cette intervention, Gabriel Richard se place nettement dans la continuité de la perception du colonialisme, avec références aux « grands hommes », Galliéni en tête, mais aussi en mettant l'accent sur l'enseignement colonial, preuve pour lui que la France a un rôle atypique, dans une conception civilisatrice. Au-delà, ce qui est intéressant, c'est sa façon d'interpeller l'ensemble de la jeunesse scolarisée « européenne et malgache » dans l'optique de la Révolution nationale et de la placer dans un même destin commun, tout en gardant une division coloniale des tâches et un rapport essentialiste aux populations :

« Vous savez que, dans tout l'Empire colonial français, du 15 au 21 juillet, une " semaine impériale " ou " semaine française de l'outre-mer " est organisée. Cette manifestation a pour but de vous rappeler que vous appartenez à une grande nation coloniale qui, à la suite des revers inévitables qu'elle a subis au cours de son histoire, a toujours su se relever très rapidement.

On vous a raconté l'histoire de Jeanne d'Arc. On a dit combien à l'heure actuelle la grande figure du Maréchal PETAIN étonne le monde par la facilité avec laquelle par de simples mesures de prudence souvent extrêmement bienveillantes, le Chef a rallié autour de lui tous les hommes de cœur et de conscience, ceux qu'on est convenu d'appeler les hommes de bonne volonté, ceux qu'on appelle

⁷⁹ CAOM GGM 6(2)D49. Légion, Combattants, Vichy. Comités des unions régionales.

⁸⁰ Cependant les archives mettent surtout en valeur les responsables, les candidats à des responsabilités et de temps en temps, quelques nouvelles candidatures. S'il existe un listing des membres de la LFC pour l'île, il n'a pas été trouvé.

⁸¹ Annuaire Junot 1936-37, Bulletin du Sni 1947.

encore parfois d'un mot un peu vieilli les " patriotes ", tous enfin, qui savent que la France, que le bon sens français, que le bon goût français, que la générosité française, que l'Empire français ne doivent pas, ne peuvent pas mourir. [S'ensuit une rapide histoire des colonies françaises jusqu'en 1814] [...] Une seconde fois elle [la France] est dépouillée. Va-t-elle se décourager ? Nullement. Au contraire : les Bugeaud, les Faidherbe, les Bonger, les Brasse, les de Lavigerie, les Joffre, les Gentil, les Marchand, les Lyautey, les Galliéni, sans oublier le ministre Jules Ferry, lui constituent un 3^{ème} et grand Empire, et cet Empire est le deuxième du monde. [...]

Madagascar [est une île] grande comme la France + la Belgique + la Hollande. L'Empire colonial français est 22 fois plus grand que la France, 20 fois plus grand que Madagascar. Cent millions d'hommes y vivent, dont environ 40 millions pour la France, 24 millions pour l'Indochine et 4 millions pour Madagascar, autrement dit, pour 1 Malgache, il y a 10 Français, 6 Indochinois et 25 habitants de l'Empire colonial français.

Cet Empire est riche : [...] les pierres précieuses et le mica de Madagascar [...] Citons encore : Madagascar (il y a dans la grande île plus de 2 bœufs par habitant, alors qu'il n'y en a en France qu'un pour 3 habitants : vous pouvez faire le calcul). [...]

Cependant la France ne se borne pas, comme certaines autres nations, à exploiter ses colonies. Le principe de la colonisation, pour elle, n'est pas seulement dans l'augmentation de la puissance et de la richesse métropolitaine, elle ne se résigne pas à voir dans les colonies de simples « possessions », elle traite les indigènes comme ses autres enfants.

Elle s'applique de mieux en mieux, bien sûr, au développement des ressources économiques ; mais elle s'attache à ne jamais sacrifier à ces progrès matériels son œuvre morale. La France a toujours été une nation missionnaire. C'est cela qui lui vaut l'attachement des indigènes et c'est en effet [là] que réside sa véritable grandeur. [...]

Il y a aux colonies un million d'élèves. Le nombre en a triplé en 15 ans. C'est à Madagascar que l'enseignement indigène est le plus développé : plus de 120 000 élèves fréquentent les écoles officielles et un peu moins de 100 000 les écoles privées.

Comme Galliéni, dont les idées et les méthodes dominèrent l'évolution de l'enseignement à Madagascar. Le gouvernement actuel recherche le concours de la jeunesse : on ne monte pas une machine neuve avec des pièces usées. Par ailleurs, au degré élémentaire qui nous intéresse ici, l'instruction ne va pas sans l'éducation [illisible] est même dangereux pour tout le monde, dit M. Hardy, le grand spécialiste des questions d'enseignement colonial dont l'impartialité ne peut être mise en doute, de [illisible] arrêter dans leur expansion les individus dont le caractère n'est pas à la hauteur de l'intelligence.

C'est sur cette jeunesse que reposent tous les espoirs, c'est aux plus grands d'entre vous et à leurs maîtres que je voudrais m'adresser pour terminer. Dans les circonstances pénibles que nous traversons, quel est notre devoir à tous ?

D'abord un effort de compréhension entre Européens et indigènes : le geste, où l'Européen n'a mis que délicatesse et bonté, est interprété par l'indigène comme une faiblesse ou même un affront ; tel conseil, qui nous paraît parfaitement clair, aboutit à des applications absurdes ; inversement, telle attitude des indigènes, qui ne choque personne dans leur milieu comme le goût de la dissimulation ou de l'intrigue, nous indignent où nous révolte. Ce problème s'est toujours posé aux colonies, mais à l'heure où la France a besoin de l'union de ses enfants, il revêt une importance toute particulière. En ce qui concerne [...] les jeunes gens européens, ils doivent donner aux indigènes l'exemple d'une bonne tenue morale, d'une bonne conduite, ils méditeront les fortes paroles du Maréchal PÉTAIN : le plaisir abaisse, la joie élève ; le plaisir affaiblit, la joie rend fort [...]

Les jeunes gens indigènes s'efforceront, eux aussi, dans l'intérêt de leur santé, de mener une vie régulière : trop d'entre eux arrivent à l'âge d'homme vers 25 ans, déjà malades, affaiblis, non par le travail, mais par les plaisirs, le manque d'hygiène et de sommeil [...] Dans le travail ils se garderont de la tentation du minimum de peine. [...] Ils tâcheront de vaincre l'aversion ridicule qu'ils ont pour le travail manuel, aversion d'autant moins excusable que les Malgaches ont de remarquables capacités professionnelles. [...]

Et puis, tous, enfants et jeunes gens, Européens et Malgaches, il faut obéir [...]. Il n'y a que deux motifs de désobéissance : l'assouvissement d'une passion ou d'un vice ou l'orgueil, toujours l'orgueil : comme si nos chefs, nos parents, nos maîtres n'avaient pas réfléchi avant de donner un ordre, comme s'ils n'étaient pas instruits, mieux renseignés, plus expérimentés que nous [...]. Dès à présent, comme nous le demande le Maréchal PÉTAIN, chassez de votre esprit cette maxime trop souvent citée : « chacun pour soi » ;

Le premier devoir est aujourd'hui d'obéir ;

Le second est d'aider le gouvernement dans sa tâche. »⁸²

⁸² ARM G364. Rapport des EE de Fianarantsoa, 1941.

On peut se demander si ce discours ne participe pas également à une appréciation tactique de la situation : le Gouvernement général et la direction de l'enseignement sont, à ce moment, ouvertement pétainiste, une telle intervention lui permet d'être « bien vu » par sa hiérarchie. Dans le cadre de cette semaine coloniale, E. Patoor professeur d'histoire géographique, fait une causerie à Tananarive lors de la lecture des palmarès des lycées et de l'école primaire supérieure⁸³. On peut penser, même si le texte n'a pu être retrouvé, qu'elle est du même ordre d'idée que celle de Gabriel Richard. Difficile cependant de dire à quel point la Révolution nationale est acceptée par les enseignants coloniaux.

Georges Duteil est nommé en octobre 1941 à la direction de LMV. Il est automatiquement président de son association sportive. Voici la conclusion de son assemblée générale du 12 janvier 1942 :

« L'ordre du jour étant épuisé, M. DUTEIL donne la parole au Capitaine BOUCARD. En quelques paroles particulièrement bien choisies, M. le Capitaine BOUCARD montre l'importance accordée actuellement à la question des Sports dans l'œuvre de redressement National. Il développe la forte maxime : « Une âme saine dans un corps sain ». Il engage vivement chaque sociétaire à intensifier son effort personnel dans l'intérêt général. M. DUTEIL prend alors la parole et s'exprime ainsi : « Avant de lever la séance, je me permets d'évoquer, en cette Salle, la figure vénérable de Monsieur le MARECHAL PETAIN, CHEF de l'ÉTAT FRANÇAIS. Nous sommes de tout cœur avec lui pour l'œuvre de redressement national. Criez avec moi : Vive le Maréchal PETAIN ! Vive la France. L'assemblée, debout, répète avec enthousiasme : Vive le Maréchal PETAIN ! Vive la France ! »⁸⁴

On peut s'interroger sur les sentiments vichystes de Georges Duteil : s'agit-il d'un réel engouement pour la Révolution nationale ? S'agit-il d'une réaction face à l'intervention du capitaine Boucard, pour ne pas sembler être en reste ? S'agit-il d'une tactique pour être bien vu par l'Administration supérieure, à proximité, qui détermine son évolution de carrière ? Ou s'agit-il simplement de donner le change au nouveau pouvoir en place, lui faisant croire à un enthousiasme vichyste qui serait inexistant ? Il est difficile de répondre. Le procès-verbal de cette réunion, signé par l'ensemble des participants, est envoyé à la direction de l'enseignement. Toujours est-il que Georges Duteil n'apparaît dans aucun compte rendu ou listing de la LFC, alors qu'il est ancien combattant de la Première Guerre mondiale. Si l'on en croit le témoignage de Michelle Ade, une de ses filles, Georges Duteil ne semble pas spécialement porter le nouveau pouvoir dans son cœur :

« Et par contre, j'entends mes parents parler tout bas, de la Normandie, de ce qui se passe en Normandie, ils ont des mines, qui font que ça me paraît pas très heureux la guerre là-bas, et je comprendrai plus tard aussi, mais pas tellement tard, parce que le problème juif, je m'en rendrai compte assez vite, et il y a un professeur qui s'appelle mademoiselle Schmitt [certainement Judith Schmitt], et je comprendrai qu'elle est juive, et on devrait se méfier des enfants, parce que, ils entendent tout, et j'entends mes parents, heu, parler de mademoiselle Schmidt, et d'essayer, enfin de trouver une planque quoi, pour mademoiselle Schmidt, parce qu'elle est juive. Avant que les Anglais arrivent ça, bien sûr. Et ça plus tard je me dirai, et bien mes parents ils étaient bien quand même. Vouloir planquer mademoiselle Schmidt [rires]. Et dans le bureau de mon père y'a le portrait de

⁸³ JOM, juillet 1941.

⁸⁴ ARM G395. Rapport de LMV, 1942.

Pétain, mais pas vraiment en très bonne place. Et je sens que c'est pas clair tout ça, quoi. Mon père il est pas d'accord, mais il faut mettre le portrait de Pétain. »⁸⁵

Émile Autran parle un peu dans ses mémoires de la situation pendant la guerre et du régime de Vichy. Il s'agit d'un homme « de droite »⁸⁶ peu favorable au nouveau régime. Mobilisé dans l'île, il est affecté provisoirement pour 1940-41 à la direction de l'ER d'Analalava :

« Je vois surtout le Docteur et l'Ingénieur des Travaux Publics qui viennent quelquefois bavarder avec moi. Les conversations roulent sur les événements de France. Il se trouve que mes amis partagent mes idées et que l'Ingénieur des Travaux Publics qui a un groupe électrogène peut écouter les émissions de la France libre ; nous les commentons dans un sens peu orthodoxe en regard de la politique menée par le gouvernement général qui est délibérément pour le Maréchal. Nous savons que l'administrateur n'approuve pas nos idées et l'Ingénieur prétend que le soir il se dissimule pour écouter les conversations de ses administrés tenus pour suspects. »⁸⁷

Cette surveillance est certainement réelle : en 1941 Émile Autran demande sa prolongation à Madagascar. Elle lui est accordée, mais, si la note du Chef de Service est élogieuse, la note d'Annet est « réservée ». Une note du cabinet au bureau du personnel peut nous permettre de comprendre pourquoi :

« Le Chef de la Sûreté dans sa note de renseignement du 23 octobre fait savoir que « M. AUTRAN aurait fait, lors de son séjour à Analalava, une propagande gaulliste tapageuse. AUTRAN aurait été lié d'amitié avec Dieffenbach actuellement inculpé de complicité d'atteinte à la sûreté de l'État. N'a pas modifié son attitude depuis. »⁸⁸

On peut penser que le cas d'Émile Autran n'est pas isolé : accusé de gaullisme il est maintenu en poste, tant qu'il n'est pas trop gênant : l'Administration ne peut se passer de tous ses agents, relativement irremplaçables puisque les communications maritimes sont rompues avec la métropole mi-1941.

Georges Édouard Lejamble décrit les discussions à Tananarive au moment du débarquement anglais, informant sur sa perception *a posteriori* de l'état d'esprit dans les milieux européens de la capitale :

« Tout le monde parle comme si on attendait une occupation totale du pays dans un délai plus ou moins long. Les uns craignent la « domination des anglais » et songent à une résistance : c'est la tendance Légion française des combattants, celle des fonctionnaires et militaires. Les autres sont, à part les indifférents, les opportunistes (« les anglais vont relancer le commerce ») et les gaullistes. Ces deux dernières tendances restent discrètes publiquement. Le gouverneur général vichyste Annet est toujours là, virulent : bien des fonctionnaires ont été révoqués depuis 1940 pour leur appartenance aux « sociétés secrètes » ou à un « parti dissout » ou seulement leur antipathie mal dissimulée envers la « Révolution nationale ». Les autres sont à la merci des tracasseries administratives. »⁸⁹

Après le débarquement anglais, c'est alors le temps pour certains enseignants de s'engager dans les FFL, comme Georges Édouard Lejamble, André Gambet, instituteur né dans la

⁸⁵ Entretien avec Michelle Ade, avril 2006.

⁸⁶ Entretien avec Christiane Autran, août 2008.

⁸⁷ Mémoires d'Émile Autran, p. 67.

⁸⁸ CAOM EE/II/7293. Autran Émile. Note du 23 octobre 1941.

⁸⁹ Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux, tome 2, Les chênes de la place Colbert ou BBS nostalgie*, Antananarivo, Imprimerie de Madagascar, 1990, p.185.

Somme en 1902, présent à Madagascar depuis 1938⁹⁰ ou Serge Hollard, instituteur né en 1912 en Meurthe-et-Moselle, présent à Madagascar depuis 1938 ainsi que sa femme, institutrice auxiliaire, engagée dans le corps des volontaires féminines de la France Combattante⁹¹. Émile Autran a également voulu s'engager au moment de la reddition du Gouvernement de Madagascar. Il revient sur cette période, dans ses mémoires, de façon ironique :

« C'est à ce moment que j'avais demandé à reprendre l'uniforme sous condition d'être envoyé en France. Pauvre de moi : j'avais encore fait une blague et pendant dix-huit mois j'allais être muté de bataillon en régiment toujours sur le point de partir, mais cloué dans l'île jusqu'au moment où la Direction, à court de personnel, puisse obtenir la re-démobilisation d'un sergent-chef que l'armée jugeait... indispensable.»⁹²

Mais le moment de l'occupation anglaise correspond également au moment d'épurer l'enseignement de certains vichystes.

c] Épuration, tensions et conséquences

Plusieurs personnes vont être mises aux arrêts, principalement dans le corps professoral. C'est ainsi que dans le camp d'internement de Betreka, où sont concentrés certains vichystes reconnus, se trouvent Olivier Leroy et Marius Cordier. En 1943, le commandant du camp écrit :

« La campagne victorieuse des Alliés en Tunisie a tant bien éclairé les internés sur l'issue du conflit mondial, qu'à part sans doute M. Cordier, les anciens fonctionnaires reprendraient unanimement du service si on leur faisait signe du bout du petit doigt. »⁹³

C'est que se pose le problème du fonctionnement des services. De fait, les mesures d'exclusions semblent peu nombreuses et ne concerner que les personnes ayant pris une place très active dans la Révolution nationale à Madagascar. Seulement 7 révocations ou démissions ont lieu début 1943 : Olivier Leroy, ancien directeur du Service, Pierre Geffroy, Chef du Comité d'action des œuvres de jeunesse, Jeanne Colignon et son mari, Lucien Colignon, neveu de Marius Cordier (professeur promu pendant la guerre proviseur de Galliéni), Dominique Chiappini, Henri Vinot, Geneviève Bech, fille de Marius Cordier, tous et toutes professeurs. Là encore, la liste n'est pas exhaustive.

Après guerre, certains révoqués cherchent à être réhabilités et entament des procédures dans ce sens, qui finissent par aboutir. Mais les réintégrations ne se font pas sans opposition comme le montre le cas de l'association de la France combattante à Madagascar, créée en 1943. En 1946, elle écrit à divers ministres en métropole et au président du conseil, pour protester contre de possibles grâces ou réintégrations :

⁹⁰ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972 et CAOM EE/II/7299. Gambet André.

⁹¹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972 et CAOM EE/II/7287 et 5657. Hollard Serge.

⁹² Mémoires d'Émile Autran , p. 83.

⁹³ CAOM GGM 6(2)D49. Légion, Combattants, Vichy. Camp d'internement. Internés politiques. 31 mai 1943.

« La Chambre Civique a fonctionné à Madagascar – mal fonctionné d’ailleurs – comme il sera facile de vous le démontrer si cette question vous intéresse. Mais, raison de plus parce qu’elle s’est montrée d’une mansuétude inconcevable dans beaucoup de cas graves – uniquement d’ailleurs parce que les dossiers n’étaient pas en état – pour que les rares sentences de condamnations qu’elle a prononcées soient respectées et exécutées.

Or il nous revient que plusieurs de ces condamnés – peut-être tous – forment des recours en grâce [...]. Ainsi la FRANCE COMBATTANTE compte absolument sur vous pour jeter au panier les recours en grâce qui vous parviendront par les condamnés de la Chambre Civique de MADAGASCAR.

De même qu’elle insiste pour que les acquittés de cette Chambre Civique – ou au moins certains, comme MICHEL, l’ancien chef de la Sûreté – CORDIER, ancien proviseur du Lycée Gallieni qui ont été acquittés à cause de l’insuffisance du dossier de poursuite, ne soient pas réintégrés.

Quand vous saurez que 5 Professeurs, M. et Mme COLIGNON – Mme Bech [fille de Cordier] – M. Vinot et M. CHIAPPINI ont démissionné peu de temps après la libération de MADAGASCAR par les troupes britanniques en 1942, et que le Commissaire du Gouvernement l’ignorait, n’a fait aucune enquête pour rechercher qui avait suggéré ces démissions et par suite n’en a pas parlé dans son réquisitoire, et n’avait aucune pièce à son dossier à ce sujet, vous apprécierez si un acquittement rendu dans ces conditions, est suffisant pour permettre la réintégration de ce personnage dans un service qu’il a voulu désorganiser à un moment critique pour nuire au Gouvernement de la Résistance. »⁹⁴

Geneviève Bech reprend du service dans l’île en 1947, Pierre Geffroy retravaille à Madagascar en septembre de la même année, et ce jusqu’en 1958, année de sa retraite⁹⁵ ; Pierre Vinot, après un refus d’embauche par le Gouverneur Général et une proposition pour l’AOF, revient finalement dans l’enseignement à Madagascar en 1949⁹⁶ ; le couple de professeurs Colignon est réhabilité en 1959 et de retour à Madagascar la même année y travaille au moins jusqu’en 1960⁹⁷.

La guerre laisse ainsi certainement des traces dans le milieu des enseignants, opposant des camps en un conflit qui se cristallise au moment des mises à la retraite sous le régime vichyste et au moment de l’épuration. Il est intéressant de voir que les victimes des lois d’exception travaillent majoritairement dans l’enseignement primaire, alors que les vichystes révoqués ou démissionnaires proviennent exclusivement, suivant nos sources, de l’enseignement secondaire. Plusieurs facteurs peuvent l’expliquer et s’entrecroisent certainement. Premièrement, il existe un différentiel idéologique et politique entre ces deux corps enseignants. Ensuite, il ne faut pas perdre de vue la position des professeurs, centrale à double titre : l’enseignement dispensé est jugé le plus important de la colonie, et donc susceptible d’être le plus « nettoyé » de ses éléments les plus réactionnaires, d’autre part, étant à Tananarive, l’exposition est plus grande. On peut imaginer que des instituteurs ou des institutrices ouvertement vichystes mais sans collègues dans leurs écoles, ou alors d’une certaine proximité idéologique, sans personne dans la population de leur district pour les dénoncer comme tels, et sans responsabilité forte dans le processus, ont peu de chances de se

⁹⁴ CAOM EE/II/3606/2. Chiappini Dominique. Lettre du 8 juillet 1946.

⁹⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Geffroy Pierre.

⁹⁶ CAOM EE/II/5767 carton 170. Vinot Pierre.

⁹⁷ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972 et CAOM EE/II/4973/3 et /4. Colignon Jeanne et Lucien.

faire inquiéter au moment de la libération de l'île. Autre élément à prendre en compte : les départs volontaires de l'enseignement, et les prises de retraite, qui peuvent se faire discrètement, et ne pas passer pour de l'épuration. Si des auxiliaires sont jugés trop vichystes par le nouveau pouvoir en 1943-44, il suffit de ne pas renouveler leur contrat pour les voir disparaître, du jour au lendemain, du service. Là encore, comme c'est souvent le cas pour les auxiliaires, aucune archive recensée ne permet de vérifier cette hypothèse. Pour le personnel primaire comme secondaire, une possibilité subsiste de ne pas rester dans l'île à la sortie de la guerre, de ne pas demander de renouvellement de détachement, soit pour continuer une carrière sous d'autres cieux, soit pour prendre une retraite. Il peut s'agir d'un arrangement tacite, aussi bien que d'une anticipation. Mais est-ce nécessaire ? La société coloniale ne rejette pas massivement la pensée vichyste, et quelques fonctionnaires écartés sont une goutte d'eau en proportion de la population « européenne » présente. Enfin, il ne faut pas oublier que l'Administration a besoin de relancer l'enseignement, et pour ce faire a besoin d'enseignants en poste : la guerre n'est pas finie, il est quasiment impossible de recruter. Tous ces éléments permettent de penser que le curseur a été placé dans un sens de mesures plus symboliques que de réelle épuration, les personnes visées étant soit celles ayant occupé un poste de responsabilité important, soit des personnes très ouvertement vichystes une fois l'occupation britannique établie. C'est ce que laisse à penser une lettre de Charles Chevaillier, réintégré et censeur du lycée Galliéni, daté de novembre 1943, adressée au directeur de l'enseignement :

« J'ai l'honneur de vous rendre compte des faits suivants :

Madame Jarry est venue hier à onze heures (qui surveillait mes élèves ?) protester contre la présence dans sa classe de la jeune Hassane Ismaël – que vous aviez autorisée à entrer à l'essai en 9^o - . En présence de M. Le Commandant Ayrault, Madame Jarry s'est permis de critiquer vos deux décisions, concernant le maintien dans sa classe de plusieurs élèves. Je tiens à rappeler qu'au cours du 3^{ème} trimestre de l'année scolaire 1942-43, Madame Jarry a manifesté de la mauvaise volonté, en particulier pour la collecte au bénéfice des Enfants de France.

Cette nouvelle réaction d'éléments Vichystes du lycée est symptomatique et m'interdit d'assurer plus longtemps les fonctions de Censeur. Je vous demande donc respectueusement de reprendre immédiatement mon poste de professeur. »⁹⁸

Il s'agit là d'une institutrice, madame Jarry. Cette lettre montre les tensions consécutives à l'occupation. Elles vont durer, comme l'indique Bonjean, Directeur de l'enseignement en 1945, dans un courrier adressé au Gouverneur Général, au sujet d'un professeur en provenance d'AOF qui a servi de censeur intérimaire en 1945, et qui est remercié :

« Il est certain que M. BEZIAS a donné satisfaction pendant ses premiers mois de gestion. Les incidents avec le personnel ont été fréquents mais pas plus qu'ils ne l'étaient entre membres du corps enseignant (je ne puis insister ici sur l'état moral dans lequel j'ai trouvé le Lycée Galliéni). »⁹⁹

Mais il faut aussi prendre en compte les relations individuelles à la colonie qui complexifient les lignes de rupture. Ainsi en 1941, au moment où Charles Chevaillier est mis à la retraite

⁹⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chevaillier Charles. Lettre du 27 novembre 1943.

⁹⁹ ARM G156. Recrutement du personnel 1945-1946. Lettre du 29 décembre 1945.

d'office, Dominique Chiappini, en bon terme avec le nouveau pouvoir, envoie une lettre au Gouverneur Général, dans laquelle il prend la défense de son collègue mais donne également une perception des conflits entre personnel enseignant du primaire et du secondaire :

« Je me permets, très respectueusement, de vous adresser cette lettre qui contient un témoignage, rien d'autre. [...] J'ai conscience de remplir un devoir.

En 1933-34 j'ai rempli, par intérim – les fonctions de Proviseur au Lycée Gallieni puis conjointement à elles, celles de Directeur de l'Enseignement pour le secondaire – J'ai réclamé comme Surveillant Général Monsieur CHEVAILLIER, alors qu'on voulait m'imposer un instituteur (Monsieur DUHEN) pour remplacer l'instituteur partant, Monsieur WEISROCK. [...] C'est Monsieur CHEVAILLIER que je chargeai de rétablir la discipline à Gallieni ; il l'a fait avec souplesse et autorité. [...]

Monsieur CHEVAILLIER sera à mes côtés quand je lutterai (c'est le mot propre) pour obtenir que l'Econome sortant soit remplacé par un secondaire (poste tenu par Monsieur PAYET et promis à Monsieur BARROIS). C'est également avec son plein assentiment que je chasserai les loges de nos deux établissements. Car, chaque année elles figuraient au palmarès – et elles y retrouvèrent place après mon départ.

Inutile de dire que je fus traité d'anti-primaire et d'anti-laïque ; que la fin de mon intérim fut saluée avec joie dans certains milieux ; que parmi mes collègues – mêmes au Lycée – alors que je défendais les prérogatives de leur ordre – je rencontrai surtout lâchage et pusillanimité ; notamment quand je réclame, pour le Proviseur du Lycée, le droit d'assurer l'intérim du Directeur en congé dévolu jusque là, au mépris de la hiérarchie, à l'adjoint au directeur. [...] Monsieur CHEVAILLIER en toutes circonstances, fut pour moi un collaborateur courageux, loyal et zélé. »¹⁰⁰

Dominique Chiappini ignore-t-il que son collègue est dignitaire franc-maçon et que c'est à ce titre qu'il est mis à la retraite ? Cela paraît surprenant vu le degré d'information des uns sur les autres à Tananarive. Mais sa lettre interroge également sur les conflits locaux dans la franc-maçonnerie au vu de ses dires. Toujours est-il que les relations sont toujours plus complexes qu'un simple positionnement ou conflit idéologique, ce que montre ce courrier. Mais il montre aussi le conflit latent qui oppose « primaires » et « secondaires ».

Tout cela a-t-il un impact sur leur perception de la situation coloniale et du rôle de l'enseignement à Madagascar ? Peut être pas directement. Mais l'ère est au changement et à la remise en cause. Le Service va renouveler une partie importante de son personnel, tout en ouvrant plus largement les vannes du recrutement. L'année 1945 reste une année de changement avec la sécurité sociale et la réforme de la fonction publique. Mais le statut et les conditions sociales ne font pas tout. Dans une société qui n'a pas franchement purgé sa période vichyste¹⁰¹ et qui reste majoritairement pro-colonialiste, à la sortie d'une période où les « Malgaches » ont payé le prix lourd de la guerre et de ses conséquences, où les rapports coloniaux se sont tendus, les bouleversements sont perceptibles et dépassent très largement la colonie. L'heure est au « dépassement de l'Empire » et les réformateurs modérés initient l'Union française. Mais les revendications d'indépendance existent à Madagascar. Elles éclatent au grand jour et massivement en mars 1947.

¹⁰⁰ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chevaillier Charles. Lettre du 9 décembre 1941.

¹⁰¹ Voir Claude Bavoux, « La libération à Madagascar entre 1942 et 1945. Les méprises de l'inconstance politique », in Jacques Cantier et Éric Jennings (dir.), *L'Empire colonial sous Vichy*, Paris, Odile Jacob, 2004, pp. 365-387.

7.2.5] 1947

Il ne s'agit pas ici de revenir sur le détail du soulèvement populaire de 1947 contre le système colonial, ni sur la répression sanglante qui lui a fait suite, mais d'essayer de voir la façon dont les enseignants agissent pendant ce moment clef de l'histoire malgache, mais aussi, parfois, comment ils expliquent ce moment. Trois types de sources, qui déterminent leur traitement séparé sur cette situation, sont utilisées dans cette partie. D'une part ce que révèlent les multiples archives administratives de la période, d'autre part les mémoires autobiographiques d'Émile Autran, qui revient longuement sur les causes et le déroulement de 1947, ce qui nous donne la vision d'un instituteur et enfin, par la perception plus lointaine de 1947 à travers divers entretiens oraux. Ces trois ensembles doivent permettre de mieux percevoir la complexité des vues d'un évènement marquant l'histoire de la domination française à Madagascar.

a] Des enseignants sur le vif

Dans les archives, les sources sont très parcellaires sur ce sujet. Il n'y a pas de rapport du Service disponible pour cette période, et, *a priori*, aucun enseignant n'a dégagé une analyse spécifique sur ce thème. Par contre, beaucoup prennent en compte la situation dans leurs rapports d'établissement ou de circonscription scolaire. Il s'agit là principalement du point de vue d'instituteurs travaillant dans l'enseignement indigène, ce qui ne veut pas dire que ce point de vue n'est pas partagé. Ces rapports permettent d'avoir une vision sur le vif, quelques mois, parfois quelques semaines après le début du soulèvement. En filigrane, ils informent sur leur perception de la situation coloniale.

L'instituteur, alors Chef de la Circonscription scolaire d'Ambatondrazaka, qui a rédigé le rapport le plus intéressant qui a pu être trouvé, n'a pu être identifié. Il montre bien les enjeux que pose 1947 pour ces enseignants : la solution aux tensions de la période passe par le succès de la politique scolaire. On reste dans une continuité certaine depuis l'époque de Sosthène Pénot, même si dans ce cas précis, on voit bien l'impact que peut avoir l'Union française et les enjeux de concurrence avec le mouvement indépendantiste ou identifié comme tel. Le rédacteur, semble sincèrement croire en cette Union pour refonder l'Empire colonial, ce qui le rapproche d'un Robert Delavignette¹⁰² :

« Le nouveau terme « UNION FRANCAISE » substitué à celui d'Empire Français venant lui-même après celui de France et Colonies montre assez combien la France est désireuse de pratiquer une politique d'association et non d'asservissement.

¹⁰² Alain Ruscio, « Le monde politique métropolitain et l'Union française, 1944-1947 », in *Madagascar 1947. La tragédie oubliée*, actes de colloque rassemblés par Francis Arzalier et Jean Suret-Canale, Pantin, Le Temps des Cerises, 1999, p. 97.

Il n'est d'association possible qu'entre gens pouvant se comprendre. Or, trop peu de Malgaches sont encore capables de s'élever à la compréhension désirée. L'école du 1er degré doit être un des moyens permettant, en élevant, non pas quelques Malgaches, mais tous les Malgaches, de les amener à devenir des membres conscients de la collectivité « Union Française ».

Le Maréchal Galliéni avait fixé ce que devaient être ces écoles. Un gros effort fut fourni en quelques années. Sauf erreur, des 33 écoles du district d'Ambatondrazaka, 26 ont été créées sous le Maréchal Galliéni.

Depuis 1906, 7 écoles seulement ont été ouvertes, alors que la population a pour le moins doublé. Ajoutons néanmoins que quelques classes ont été dédoublées.[...]

Dans le même district, on comprend mal qu'un canton soit six fois plus favorisé qu'un autre.

En France, chaque commune compte au moins une école en application de la loi sur l'obligation scolaire. À Madagascar où nous avons l'obligation morale de donner l'instruction du 1er degré si nous ne voulons pas que l'Union Française ne soit qu'une façade, la ligne de conduite suivante peut être adoptée : une école au moins par quartier. Le quartier groupe un certain nombre de villages, comme en France une commune groupe les villages et les hameaux.»¹⁰³

Sa perception de l'Union française implique pour cet instituteur des moyens supplémentaires pour l'enseignement. Si les références partent toujours de Galliéni, se plaçant ainsi dans la continuité de l'enseignement colonial, il convient également pour lui de prendre en compte la conjoncture, l'enseignement étant perçu comme l'un des meilleurs vecteurs de « l'œuvre française » :

« De bons résultats obtenus font aimer l'école par les habitants du village et font aimer la France. En est-il une preuve plus tangible que celle-ci : l'école dont je parlais plus haut, modeste école à classe unique a, au cours d'une petite fête scolaire, réalisé un bénéfice de 28 240 francs entièrement versé à l'Entraide Française.

NECESSITE DE CREER DES ECOLES ET DE DEDOUBLER CERTAINES CLASSES.

Bien que la rébellion qui a mis en particulier à feu et à sang la moitié de la Circonscription [...] soit loin d'être terminée, il est cependant permis d'envisager avec espoir un avenir reconfortant.

La population Sihanaka qui occupe le District d'Ambatondrazaka avait été profondément travaillée par la propagande M.D.R.M., en 1946 et au début de 1947. Huit sections de ce parti réunissaient quelques 4 500 adhérents, et les sympathisants ouvertement déclarés ne se comptaient plus. En mars 1947, on chiffrait les inscriptions nouvelles à raison de cinquante et plus par jour...

Les mauvais bergers sont partis et le peuple Sihanaka comprend combien il avait été abusé par eux. Il se tourne franchement vers la France et lui demande des écoles et des charrues. [...] Cet élan confiant ne doit pas être brisé. Il appartient à l'administration de répondre sans retard à l'appel qui lui est adressé. [...] il faut aviser, car la déception des populations risque, en ces heures critiques, de les détacher de nous. [...] À Madagascar, beaucoup reste à faire pour la civilisation. Le service de l'Enseignement doit montrer que dans la part qui lui est propre il ne saurait rester en arrière. [...] Des remarques peut-être dures ont pu être faites au cours des pages précédentes, cela n'enlève rien à la valeur certaine du travail accompli par l'Enseignement depuis cinquante ans.[...] Cette tâche du Chef de Secteur Scolaire, inspecter fréquemment, ne peut être actuellement menée parce que les moyens de transport rapide qu'il demande ne lui sont pas accordés – encore un point où le progrès matériel conditionne le progrès intellectuel et moral. Dois-je écrire que les agitateurs M.D.R.M. bénéficient de moyens de transport dont je ne dispose pas ? La lutte est dure et rien ne devrait être négligé pour la gagner. [...] La marche en avant doit être reprise. Le peuple Sihanaka, inquiet, cherche un appui. Il se tourne vers la France. Cette confiance naïve ne doit pas être déçue. Rien n'est plus douloureux et lourd de conséquences qu'un élan du cœur que l'on brise. Donnons à ce peuple les instituteurs pour les classes nouvelles qu'il construit. Ces instituteurs derrière la façade des discours officiels, aideront sûrement l'œuvre d'édification de l'Union française. »¹⁰⁴

Mais pour comprendre ce qui se joue, il est intéressant de se pencher sur un autre aspect de ce rapport, d'un paragraphe et de photos :

« Trois mois chez les rebelles.

¹⁰³ ARM G 143. Rapport annuel de la circonscription scolaire d'Ambatondrazaka, 1947, p.21.

¹⁰⁴ ARM G 143. Rapport annuel de la circonscription scolaire d'Ambatondrazaka, 1947, pp. 42-53.

Didy, village isolé où fonctionne une école a naturellement été la proie des rebelles. L'instituteur a été emmené en captivité dans la forêt. Il a réussi à s'échapper et est arrivé à Ambatondrazaka dans l'état que montre la photographie en haut de la page suivante. La disparition de toute civilisation matérielle avait rendu cet homme absolument hébété. Il a été entrepris de le relever d'abord matériellement. La photo suivante le représente 15 jours après son arrivée à Ambatondrazaka. Mais il a fallu plus de trois mois pour qu'il puisse se relever intellectuellement assez pour qu'il puisse être capable de travailler dans une école. »¹⁰⁵



¹⁰⁵ ARM G 143. Rapport annuel de la circonscription scolaire d'Ambatondrazaka, 1947, pp. 48-49.



Plusieurs éléments ressortent directement du discours tenu et des photos réalisées de cette famille. Premièrement, on est dans la construction d’outil de propagande. Réaliser de telles photos de témoignage n’a pas qu’une visée « documentaire » de la part de l’enseignant qui les a prises : la mise en scène patente des deux photos, le travail de positionnement des corps dans une composition familiale, le « passage à la civilisation » symbolisé par les biens matériels, par le casque colonial, les bérêts, dont un de la marine, parapluie/ombrelle, chaussures pour les parents, vêtements neufs, bouquets de fleurs, coiffures occidentalisées pour les filles, le choix même de l’arrière plan porte en bois / mur en brique, si bien qu’on ne peut croire à une photo réellement prise à 15 jours d’intervalle et sans arrière pensée. Mais il faut également voir que « l’instituteur » n’est pas nommé, c’en est un « parmi tant d’autres ». Il eut s’agit d’un instituteur métropolitain que le traitement aurait été bien différent. On voit dans ces photos typiquement coloniales le fossé qui sépare à ce moment les deux catégories d’enseignants et au-delà, on perçoit la façon dont se joue une partie des rapports humains et sociaux.

Un élément saillant en 1947, qui mobilise les écoles dans toute l’île, est « l’aide aux sinistrés » : les instituteurs Chefs de Circonscription scolaire s’en font l’écho, marquant pour eux un signe important de soutien à la France contre les « rebelles », ne voyant pas qu’il s’agit

aussi d'un réflexe pour être en bon terme avec le pouvoir à un moment où la répression va bon train, et omettant parfois les réalités politiques locales. Ainsi, le Chef de la Circonscription de Diégo-Suarez, qui semble être Marcel Goarin, instituteur né dans les Côtes-du-Nord en 1904, présent à Madagascar depuis 1931¹⁰⁶, écrit en juillet 1947 :

« Versements aux sinistrés :

Nos écoles apportent à cette œuvre de solidarité un concours des plus méritoires. À signaler à cet effet le versement de 18 955 francs effectué par le modeste atelier scolaire d'Ambanja. »¹⁰⁷

Mais ce versement n'est pas si surprenant si on prend en compte la situation locale à Ambanja. Une note du Directeur des Affaires politiques au Gouvernement général daté de septembre 1946 et portant sur un tout autre sujet, éclaire cette surprenante somme venant d'un « modeste atelier », mais elle permet aussi de mieux apprécier les relations et politiques coloniales vues par l'Administration de Tananarive :

« Malgré l'excellence du dossier de M. Grimaud, je vois un sérieux inconvénient possible à l'affectation de ce fonctionnaire à Ambanja. Il est en effet marié à une femme malgache dont il s'agit de savoir si elle est originaire des Hauts-Plateaux, comme je le crois.

Dans l'affirmative, il est absolument contre-indiqué de le mettre dans un des rares districts où la politique se fait par l'intermédiaire de chefs indigènes ayant une réelle influence, et qui ont récemment pris une position très hostile au mouvement séparatiste (se référer aux manifestations des Mpanjaka Sakalava) .

Accessoirement, je crains que M. Grimaud, homme de couleur, éprouve de ce fait quelques difficultés à s'imposer à ces chefs. »¹⁰⁸

Cette question de « l'aide aux sinistrés » est également intéressante, par ce qu'elle révèle en creux : c'est la seule référence aux « événements » que l'on trouve dans tout le journal du SNI en 1947 :

« Aide aux Sinistrés Victimes des événements de Madagascar

Le Syndicat des Instituteurs Européens a organisé parmi ses adhérents de Tananarive (faute de pouvoir le faire dans toute l'Ile) une collecte qui a produit la somme de 5 050 Frs versée à l'Entraide Française. »¹⁰⁹

Un autre aspect de 1947 ressort des écrits de ces enseignants : ce sont les possibles conséquences politiques chez leurs élèves, principalement dans les écoles du second et troisième degré indigène. Certains, comme René Faivre, alors directeur de l'ER de Fianarantsoa, sont lapidaires :

« Les " événements de Madagascar " n'ont eu aucune répercussion sur les élèves. Aucun ne s'y est trouvé mêlé. Leur mentalité n'a subi aucun changement apparent ». ¹¹⁰

D'autres, comme Pierre Delcourt, directeur de l'ER de Farafangana, mettent en perspective la situation de façon plus détaillée :

« Attitude des élèves au point de vue politique :

¹⁰⁶ CAOM EE/II/4992/5. Goarin Marcel.

¹⁰⁷ CAOM MAD DS 508. Enseignement, rapport du Chef de secteur scolaire de Diego Suarez, 23 juillet 1947.

¹⁰⁸ CAOM GGM 6 (7) D70, Affaires politiques, fonctionnaires européens, note du 19 septembre 1946.

¹⁰⁹ Bulletin du SNI section Madagascar, Janvier-février-mars-avril-mai 1947, p. 21.

¹¹⁰ ARM G143. Rapport de l'ER de Fianarantsoa pour 1947, p. 6.

Excellente. Les évènements qui se sont déroulés dans l'île et à Farafangana en particulier en avril dernier nous ont permis de tâter le pouls de nos élèves. Du 3 au 10 avril 1947, jour et nuit, tous les élèves, répartis en équipes, ont assuré le service aux cuisines (préparation des repas, de café pour les militaires et les gardes indigènes), distribué les vivres à tout moment. De l'avis de la population européenne ils ont fait preuve de la plus grande activité. J'ai rencontré chez tous un dévouement et un allant qui m'ont profondément touché.

En 3^{ème} année générale, j'ai eu à diverses reprises l'occasion de les entretenir du rôle de la France à Madagascar. J'ai toujours trouvé un auditoire attentif, apportant la plus grande compréhension possible. Je reste persuadé que ces élèves feront de bons Français, s'ils gardent leurs dispositions d'esprit actuelles.[...] Trois élèves [...] ont été exclus [...] plus par mesure politique que par mesure disciplinaire. »¹¹¹

Évidemment, les commentaires dépendent aussi de la proximité géographique avec les « évènements » et/ou de l'activité politique locale.

Enfin, dernier élément à prendre en compte, c'est l'impact direct de 1947 sur la perception de la situation coloniale. Le seul exemple trouvé, mettant en avant la question des statuts sociaux en situation coloniale, est à relier à Georges Édouard Lejambé, qui ne peut être considéré comme enseignant, mais qui, par son travail au lycée et par sa proximité avec le milieu – son père est instituteur dans l'île avec des postes de responsabilité – montre que la période bouscule et apporte des pensées nouvelles au moins chez la jeune génération. Voici une note confidentielle des renseignements datée de novembre 1947 :

« Monsieur LEJAMBÉ surveillant auxiliaire du Lycée Galliéni, fondateur et secrétaire du Syndicat des Auxiliaires des Services Publics de Tananarive, a distribué à des auxiliaires autochtones des divers services de la Capitale, le prospectus ci-dessous :

Programme des revendications du syndicat des auxiliaires.

1°/ Application du principe : « À Travail égal, salaire égal ».

2°/ Régime et salaire uniques pour tous les auxiliaires Malgaches comme Européens.

3°/ Création à Madagascar de « Cadres Complémentaires » dans lesquels les auxiliaires pourront accéder.

4°/ Promulgation à Madagascar de textes sur toutes les indemnités pour charges de famille que perçoivent déjà les travailleurs de France.

Adressez vos bulletins d'adhésion au délégué de la Section Syndicale de votre service.

Si par exemple, il n'y a pas encore parmi vous de membres du Syndicat des auxiliaires, envoyez un représentant à l'École Européenne à Anakaly Jeudi 13.11.47 à 6 heures du soir. »¹¹²

L'engagement de Georges Édouard Lejambé est certainement rare à ce moment, surtout dans le milieu « européen », quoique la CGT, très active après guerre et cible de la répression en 1947¹¹³, a participé à diffuser ces idées. Idées qui vont certainement faire leur chemin. De fait la situation n'est plus monolithique et les nouveaux arrivants à la colonie peuvent douter et se retrouver sur des positions plus ouvertes que leurs prédécesseurs. C'est ainsi que le professeur Liandrat, qui apparaît à la colonie en 1948 et qui assure en 1949-50, pour quelques mois, la direction du Service de l'enseignement par intérim, d'où l'on peut déduire que c'est un professeur agrégé, est l'objet d'une note secrète de la sécurité générale, en décembre 1949 :

¹¹¹ ARM G143. Rapport de l'ER de Farafangana pour 1947, p. 8.

¹¹² CAOM GGM 6(15)D12. Sûreté générale. Merci à Jean Fremigacci pour m'avoir indiqué cette référence.

¹¹³ Razakanivo, « Le syndicalisme malgache avant 1947 », in *Madagascar 1947. La tragédie oubliée*, actes de colloque rassemblés par Francis Arzalier et Jean Suret-Canale, Pantin, Le Temps des Cerises, 1999, p. 82-92.

« S'entretenant avec des nationalistes malgaches parmi lesquels RAJOANA Jean-Baptiste du " Fandrosoamo-Baovao " et RAZAFYANDRIAMIHAINGO de la Direction de l'Urbanisme, le Professeur LIANDRAT a commenté de la façon suivante la situation politique à Madagascar.

Selon lui, le progrès intellectuel constaté au cours de ces dernières années justifie les aspirations politiques du peuple malgache, mais le manque de courage des élites risque d'en compromettre la réalisation.

Les articles de presse, les bobards de toute sorte ont leur utilité, mais ne peuvent à eux seuls donner l'impression d'un mouvement national vraiment profond.

Il faut concrétiser une telle idée, que des Malgaches consentent à dominer leur peur, et à se faire ouvertement les champions de l'Indépendance. »¹¹⁴

Liandrat est désigné *a posteriori* comme ayant « mal géré » la direction de l'enseignement¹¹⁵ et ne semble plus présent à Madagascar au début des années cinquante.

b] 1947 vécu et recomposé : Émile Autran

En 1947, Émile Autran est Chef du Service provincial de Majunga, en plus de la direction du secteur scolaire, c'est-à-dire qu'il est le supérieur direct du Chef de l'autre secteur scolaire de la province, celle de Diégo-Suarez. Il est responsable de l'ensemble des écoles de la zone et de l'inspection des écoles indigènes. Dans son rapport annuel, il parle évidemment des conséquences directes du soulèvement :

« Au point de vue politique nous n'avons eu à déplorer que six arrestations. Quelques-uns de nos agents ont également fait l'objet d'enquêtes, mais aucune charge certaine n'a pu être retenue contre eux. Le pourcentage des éléments douteux demeure très faible parmi nos Instituteurs, il faut nous en féliciter.

Remarque : Une seule de nos Écoles a été incendiée du fait de la rébellion, celle de Marotandrano, district de Mandritsara, lors de l'attaque du village le 5 décembre 1947. »¹¹⁶

Ce témoignage comptable, administratif, ressemble à beaucoup d'autres. Mais dans le cas d'Émile Autran, nous avons accès à ses mémoires, écrits vers la fin des années soixante ou au début des années soixante-dix, qui permettent de mieux percevoir sa vision de 1947. Comme toujours avec ce genre de source, il faut la prendre comme une recomposition : même si l'objectif reste une recherche de fidélité à une histoire individuelle, les années sont passées par là, le recul ne fait plus voir les mêmes événements de la même façon. C'est à cette condition qu'il faut aborder les écrits de cet instituteur qui n'en restent pas moins une source exceptionnelle.

Son discours est intéressant : il parle des conditions sociales et du poids de la colonisation, tout en gardant les canons essentialistes de l'époque. Il fait remonter les tensions à une conséquence de la Seconde Guerre mondiale :

« Mais le corollaire à cette reprise générale de l'activité était une mesure impopulaire entre toutes : la réquisition. Madagascar devait maintenant participer à l'effort de guerre qui se traduisait par la remise en service intensif des usines ; sucreries, filature de jute, de sisal. Pour cela il fallait du monde et on réquisitionna sans discernement laissant aux chefs de canton le soin de désigner les requis. Des

¹¹⁴ CAOM GGM 6 (7) D70, Affaires politiques, fonctionnaires européens, note du 13 décembre 1949.

¹¹⁵ CAOM EE/II/5036/13. Truchelut Julien.

¹¹⁶ ARM, G143. Rapport annuel du Service provincial de Majunga pour 1947, 31 mars 1948, p. 11.

critères d'âge, de situation familiale furent établis mais rarement observés laissant le champ libre à la cupidité ou aux rivalités de toutes sortes qui opposaient ces fonctionnaires malgaches et leurs administrés. Furent donc envoyés dans les champs de canne à sucre ou sur de lointaines pistes qu'il fallait transformer en route, les plus pauvres, incapables d'offrir le cadeau susceptible de les faire exempter. [...] La vie de ces chantiers était généralement difficile : travail dur, isolement, nourriture où le riz était trop souvent remplacé par des pois du Cap, situation sanitaire mauvaise du fait de la malnutrition et des plaies mal soignées. À ce qui précède, je dois ajouter la récolte de caoutchouc. [...] Les Malgaches habituellement passifs avaient supporté les dures années de privation qui ne les touchaient que fort peu. Ils se passaient facilement de vêtements, continuaient à entretenir dans une case, faute d'allumettes, les braises qui serviraient à tout le village, cultivaient riz ou manioc nécessaire à leur subsistance. Tout cela les rapprochait des coutumes ancestrales et ils s'en accommodaient fort bien. Mais le travail obligatoire, sans répit, sans détente fait dans un but qui leur échappait, les lianes qu'il fallait piler, piler toujours, pour obtenir un produit dont ils n'entrevoyaient pas l'utilité, toutes ces contraintes leurs firent ressentir plus cruellement les injustices dont ils étaient victimes.

Sur les chantiers on parlait le soir, de même que dans les villages de la forêt et les agitateurs qui se manifestèrent alors surent exploiter ces sentiments de rancœur et les transformer en une xénophobie de plus en plus virulente jusqu'au jour où éclata la rébellion qui allait embraser l'île. »¹¹⁷

Cette vision est certainement une réflexion *a posteriori*, quand il a fallu chercher à comprendre, car, comme Émile Autran l'indique lui-même plus loin dans ses écrits, 1947 a surpris beaucoup de monde, à commencer par lui :

« Cependant, à mon arrivée à Majunga [au retour d'une tournée d'inspection], j'apprends que plusieurs colons ont eu des difficultés avec leur main-d'œuvre et que, sur la côte est des signes de mécontentement se sont manifestés.

Chacun s'accorde à penser que ce sont là les séquelles des réquisitions et que quelques agitateurs professionnels, mis à la raison, tout rentrera dans l'ordre.

La flambée de violence qui éclatera quelques semaines plus tard surprendra tout le monde et quand la nouvelle des massacres d'Européens nous parviendra, ce sera d'abord l'incrédulité puis l'effarement et le désarroi devant une situation que nul n'avait su prévoir.

La révolte qui est partie de Moramanga s'étend vers la grande forêt de l'Est ; les insurgés, habitués au pays, à la vie rude et frugale, peuvent se dissimuler et subsister sur un terrain presque impénétrable où, les gardes après avoir laissé des plumes dans quelques embuscades, ne se soucient plus de les traquer. Les zones insurrectionnelles se développent alors de-ci, de-là justifiant la formule « peau de léopard » employée plus tard à propos de l'Indochine. Les villes importantes subissent à leur tour des troubles. Pour ne parler que de Majunga, nous assistons à de bruyantes manifestations de masse où la foule extériorise sa hargne et sa xénophobie par des cris et quelques actes de vandalisme.

Les Européens, inconscients au début, de l'unanimité du mouvement, s'obstinent à croire que les troubles s'apaiseront d'eux-mêmes et accusent le Gouverneur Général de les avoir laissés se développer par sa faiblesse. Aux manifestations, ils répondent par des contre-manifestations et à Tananarive, la foule s'assemble pour conspuer le Gouverneur Annet [il s'agit en fait de Marcel de Coppet], coupable à ses yeux d'avoir manqué d'autorité et exige son rappel en France.

En réalité, le Chef de la Colonie, n'est pas entièrement responsable ; c'est surtout dans la méconnaissance de la condition des indigènes, dans les injustices criantes dont ils ont été les victimes, qu'il faut chercher les causes du soulèvement. »¹¹⁸

Ainsi, Émile Autran montre qu'il n'est pas partisan, du moins *a posteriori*, de la théorie du « complot hova » très répandue dans les milieux coloniaux à l'époque. Il considère 1947 comme des répercussions sociales dans la colonie, sans cependant prendre en compte les bouleversements d'après-guerre et le mouvement d'idées politiques international, réduisant cela pour le volet malgache à « des agitateurs professionnels ».

¹¹⁷ Mémoires d'Émile Autran, p. 91-93.

¹¹⁸ Mémoires d'Émile Autran, p. 116-117.

Par ailleurs, Émile Autran va durant cette période effectuer une tournée d'inspection des écoles, contre l'avis de l'Administration soucieuse de sa sécurité. Celui-ci effectue sa tournée avec des *bourjanés* (porteurs), sans escorte armée, qui lui est plusieurs fois proposée. Cet épisode montre deux choses : d'une part le sentiment d'être un « bon vazaha », de n'avoir personnellement rien à se reprocher et donc rien à craindre, d'autre part le rôle de certains instituteurs ayant en charge les inspections d'école « de brousse », véritables représentants du « mpanjaka », du pouvoir, en l'occurrence colonial.

Cet évènement a marqué sa fille, Christiane Autran, qui y a fait référence dans un entretien oral.

c] Des perceptions à distance de 1947

Les entretiens réalisés avec des membres de la famille d'enseignants coloniaux, ayant vécu à Madagascar, ou d'enseignants eux-mêmes, montrent la variété de perceptions, mais aussi des points de convergence, qui ont traversé le temps. Tout ces entretiens ont été réalisés dans les années 2000.

Christiane Autran, présente à Madagascar depuis 1941, a 9 ans en 1947. Son témoignage est la vision d'une petite fille, déformée par le temps, sa conception des choses et les lectures des mémoires de son père. Il n'en reste pas moins intéressant, avec une vision brutale de la répression en 1947-48 :

« SD : Mais et alors du coup, puisque votre père était en 1947 à Madagascar...

CA : Ha oui, ha oui par contre, il y a eu la révolte qui a été terrible, d'un côté comme de l'autre, [...] ne nous ont pas laissé grande chance, nous ne leur avons... Il y a eu une répression voilà. La répression a été sanglante, voilà...

SD : Est-ce que vous en parlez de ça ?

CA : Oui, mais on avait peur. Enfin on avait peur, pas d'en parler, mais c'était la terreur. Les exactions qui ont été commises par les Malgaches d'une part et qu'on a vu... les exactions qu'on peut voir chez les Zoulous, qu'on a vu quand ils attrapent quelqu'un je veux dire, c'était des gens qui... C'était un bain de sang. La répression a été terrible. Moi j'ai souvenir de cela. Par contre, pour alimenter peut-être ce dont vous posiez la question par rapport à papa.. [...] Et quand lui, en pleine rébellion, je vous assure que c'était la rébellion, est parti faire sa tournée avec ses bourjanés, avec les bourjanés, ... jamais, jamais on a touché à un de ses cheveux. Et à un moment donné il était en plein, dans le cœur de la rébellion. Il s'est trouvé alors, ... bon vous savez il était quand même avec 25-30 personnes autour de lui qui étaient des Malgaches, hein. Jamais. Peut être c'est une image qu'il faut garder là, à mon avis. Je pense que si ça avait été quelqu'un.. Parce que vous savez, le tam-tam... tout se sait hein.. Vous savez qu'il était là, il fallait traverser... ; parce qu'il traversait des régions entières avec ses hommes, ils allaient de village en village, alors inutile de dire que ça se sait, hein. Monsieur Autran arrive, monsieur Autran arrive, ou le Vazaha arrive, le français arrive. Jamais il n'y a eu une... la moindre angoisse. Je sais qu'on lui avait dit de revenir, je crois que c'est le chef de province qui lui avait dit « ne partez pas, Autran, ne partez pas » et il a dit « je partirai » et on lui a téléphoné, le téléphone dans la brousse... et il a dit non, non. Et il y a peut-être une image là, qui veut dire il y avait... il a accompli son travail. Bien. [...]

Je ne sais pas, d'autres souvenirs que j'ai... Oui enfin, pour moi c'est, c'est ça, c'est... heu... la peur, oui quand il y a eu la rébellion, avec des bruits qui couraient, je me rappelle. Donc heu... On leur avait fait croire beaucoup de choses. On les a... On les a fait croire des choses que les balles se changeaient en eau. Vous savez, ce sont des gens simples, hein, il y avait aussi des croyances de

sorcier, beaucoup, il y avait beaucoup de... Tout en étant catholique, le sorcier il avait quand même sa place, hein, donc, ... Alors on leur a fait croire beaucoup de choses quant à la répression que les balles se changeraient en eau, qu'ils seraient pas morts, et en fait, comme les Français ont tiré sur eux, ils étaient morts, hein, .. C'est... Mais, oui, d'accord, à un moment donné on a eu peur... On a eu peur, parce qu'il y a eu des grèves, je me rappelle. Et à Majunga... Nous étions un peu, au bout d'une grande rue. On habitait pas le cœur de la ville à Majunga. Et je me souviens que maman était sur la véranda, et puis on entendait des cris, des hurlements, et maman est restée sur la véranda, dans la véranda, et ils sont arrivés, ils se sont arrêtés devant la maison, ils avaient des... c'est... Des armes qui étaient toujours redoutables c'était ces haches, ou des machettes, hein, m'enfin bon. Et il y en a un qui a planté la machette aux pieds de maman... Maman est restée impassible, elle a rien dit... Il y a eu une discussion, je ne peux pas dire.. mais je sais que... elle a eu peur. Elle a eu peur. Ca s'est terminé, ils sont repartis. Ils avaient, très certainement ils voulaient leur indépendance, hein, ils la voulaient leur indépendance. »¹¹⁹

Andrée Duteil est rentrée en métropole en 1945. Elle suit, avec son mari, l'actualité de l'île, par les médias, et par les correspondances avec la famille, les amis et collègues toujours présents à Madagascar. Il s'agit plus typiquement d'une vision de 1947 proche de celles véhiculées dans les milieux coloniaux de l'île, mettant l'accent tout de même sur les revendications propres et, si « le complot » n'est pas cité, sur l'image de puissance ternie et les mouvements politiques métropolitains :

« Il y avait la reine, les nobles et les esclaves. Il n'y avait pas de socialistes, de communistes, de, de politique. C'était la reine et puis le reste. Quand la reine est partie, il n'y a jamais eu de problème. Jamais. Les mouvements d'indépendance ça a été beaucoup plus tard, vers 46-47. C'est parce qu'on avait perdu la guerre. Avant, la guerre de 14 était gagnée, donc les Français étaient considérés comme plus forts que tout par les Malgaches. La guerre de 40 on l'a perdue au début. Alors ils ont pensé que les Français n'étaient pas si bien que ça. Si bien qu'eux ils ont pris de l'assurance. Et puis après la guerre de 40 il n'y avait pas de problèmes. Il y avait quelques histoires, mais très peu. Et puis alors les communistes se sont amenés. Et ils leur ont monté la tête, en leur disant «fallait qu'ils aient leur indépendance ». C'est là qu'ils ont réclamé leur indépendance. Pour avoir leur indépendance ils se sont battus avec les Français. C'est là qu'ils ont eu paraît-il 100 000 morts, moi je ne le crois pas parce que c'est pas vrai. Ils ont eu leur indépendance, ils ont eu un président de la République. [...] Georgette [sa nièce et belle-fille] qui était à Madagascar en 47 m'a écrit qu'il ne s'était rien passé du tout, qu'ils ne s'en étaient pas aperçus. C'est pour ça que je pense qu'on a beaucoup exagéré les combats. Ca a été de la littérature, mais je pense que ce n'est pas vrai. Peut-être qu'il y a eu quelques Malgaches... On a même pas fusillé ceux qui ont mis la fronde, la guerre. Ils ont été d'abord exilés, mais ils n'ont jamais été punis, ils n'ont jamais été tués. Ca ne ressemblait pas à une guerre. Il n'y avait pas de canon, il n'y avait pas de tanks, d'avions, il n'y avait pas tout cela. C'était simplement des fusils. On peut pas appeler ça vraiment une guerre.[...] »¹²⁰

« Il n'y avait pas de revendication d'égalité à cette époque, il y en a eu après, vers 45. L'égalité de droit, ils ne pouvaient pas l'avoir, parce qu'ils n'avaient pas l'instruction nécessaire. C'est ça le problème. Les Malgaches, le malheur, c'est qu'ils n'avaient pas d'instruction suffisante pour gouverner. »¹²¹

Jean Fremigacci, historien de Madagascar, a passé son enfance dans l'île où il est revenu travailler comme professeur après l'indépendance. Il donne la vision qu'ont eu ses parents de 1947, tous deux professeurs et présents depuis 1944 à Madagascar :

« [...] mes parents ont une vision étriquée et coloniale de 47. Il faut leur pardonner. Mais pour eux 47 c'est un complot des Hova, des Mérina, de l'élite mérina. Chacun sait que les Hova sont des gens hypocrites, fourbes et qui cachent leur jeu, et donc qui rêvaient d'assassiner tous les Français, et donc ils ont monté un complot, mais comme ils sont extrêmement fourbes, eux ils n'ont pas bougé, il ont manipulé ces pauvres abrutis de côtiers qu'ils ont lancés... Voilà la vision de 47 qui est celle de la

¹¹⁹ Entretien avec Christiane Autran, août 2008.

¹²⁰ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

¹²¹ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

société coloniale, et mes parents ont été, ils... Comme je le dis dans l'article de *L'histoire* vous verrez, il y a eu une paranoïa. La société coloniale est paranoïaque. Vous savez quand vous êtes paranoïaque votre réflexion est très courte. Vous ne réfléchissez plus du tout, c'est l'irrationnel qui vous domine complètement. »¹²²

Peut-être que là aussi on peut trouver un différentiel de perception entre personnel primaire et secondaire, qui est peut-être également ou plutôt l'expression des situations géographiques, entre Tananarive et le reste de l'île. Ainsi, madame R., débutant comme professeur à Madagascar en 1948, mais ayant grandi dans l'île, et son mari administrateur, ont une perception proche de celle des parents Fremigacci, avec lesquels ils étaient liés :

« SD : Et alors, qu'est ce que vous pensez, vous, de la présence française à Madagascar sur la période sur laquelle vous avez été présente?

Madame R. : Elle était acceptée, elle était acceptée, il n'y a pas eu d'opposition... Ha il y a eu quand même des rébellions.

Monsieur R. : Il y a eu la rébellion de 47.

Madame R. : La rébellion de 47, ça moi j'étais en France à ce moment-là, donc je peux rien vous en dire...

Monsieur R. : Ça ne fait pas partie des rapports normaux des populations entre elles, évidemment.

Madame R. : Mais ça, ça a été... On s'est étonné de ça, de cette rébellion parce que... Mes parents avaient connu, maman avait connu en 1916 une rébellion

Monsieur R. : Oui, mais enfin, je ne crois pas que la rébellion intéresse beaucoup Monsieur, il s'intéresse aux rapports habituels de la... des populations françaises et malgaches, et ils étaient excellents, hein, sauf évidemment, disons, l'élite journalistique qui passait son temps à envoyer des libelles, des critiques assez dures dans les journaux. Mais la masse de la population était plutôt favorable, nous étions bien vus, il suffisait de quitter Tananarive, de faire 5 ou 6 km dans la campagne et on voyait les Malgaches qui soulevaient leur grand chapeau en disant « bonjour Vazaha, bonjour Vazaha, comment ça va ? ». Donc on était admis dans la population.

Madame R. : Sauf dans certains coins ! Sauf dans certains coins où on allait jamais et où ils ont découvert quelques... parce qu'il y avait des villages qui étaient, qui étaient complètement perdus...

Monsieur R. : Oui mais enfin, non mais ils avaient des réflexes de crainte à ce moment-là...

Madame R. : Ils prenaient la fuite, ils prenaient la fuite...

Monsieur R. : Ha non non, mais tu veux dire dans Itasy ?

Madame R. : Dans Itasy

Monsieur R. : Ha, non mais ça c'est spécial, on parle de la population malgache des grands centres... [...]

SD : Et que pensez-vous des événements de 47 à Madagascar.

Madame R. : Je ne les ai pas vécus les événements de 47, parce que j'étais en France à ce moment-là. Heu... On a été surpris, on a été surpris. Il est vrai qu'on n'était pas au courant. On n'était pas au courant. Mais ces événements, vous voulez dire, le la, la répression qui a eu lieu ?

SD : Non non, je parle de l'ensemble, de l'ambiance en général et de, de votre vie à l'arrivée.

Madame R. : J'attends le livre de Jean Fremigacci évidemment, parce que, il doit écrire quelque chose sur la rébellion, et nous l'avions envoyé à un de nos amis...

Monsieur R. : Mais toi tu étais en France de 45 à 48... Donc...

Madame R. : Je n'ai pas connu...

Monsieur R. : Tu n'as pas connu, non...

Madame R. : Si en 49, il y avait encore les, il y avait encore les...

Monsieur R. : En 48

Madame R. : En 48, quand je suis arrivée, il y avait encore les procès, qui passaient... Mais nous avons connu ensuite Rabemananjara¹²³ qui avait fait partie, et qui finalement...

Monsieur R. : C'était un des acteurs principaux de la rébellion

¹²² Entretien avec Jean Fremigacci, juin 2007.

¹²³ Il s'agit très certainement de Jacques Rabemananjara. Voir sa notice biographique dans Jacques Tronchon, *L'insurrection malgache de 1947*, Fianarantsoa / Paris, Efa / Karthala, 1986, pp. 211-212.

Madame R. : Oui mais après on a eu des relations...

Monsieur R. : Et qui ensuite a été blanchi, a reconquis un statut honorable dans la société. Il a été ministre du temps de Tsiranana.

Madame R. : Moi ce que j'ai condamné, c'est le fait que des popu, que beaucoup de gens sont morts... Pas autant que l'ont dit les communistes, hein, il faut pas parler... Il y a eu beaucoup de gens qui sont morts...

Monsieur R. : Ça a été exagéré...

Madame R. : Mais parce qu'on leur a monté un peu la tête et ceux qui étaient les responsables s'en sont tirés, enfin non il y en a quand même quelques-uns quand même qui ont été tué.

Monsieur R. : Il n'y a pas eu tellement, tellement de victimes du fait des opérations militaires, il y en a eu quelques centaines, peut-être. Mais je crois que les principales victimes l'ont été des misères physiologiques dans les forêts, où il y avait rien à manger et puis ils ne pouvaient pas se soigner...

Madame R. : Mais enfin il y a eu des moments très durs, des moments très durs quand même...

Monsieur R. : Oui, mais enfin, il y a pas eu d'affrontements majeurs avec des dizaines de milliers de victimes, comme certains l'ont prétendu.

Madame R. : On a parlé de 100 000...

Monsieur R. : Non, 90 000. 90 000, mais beaucoup de ceux-là sont morts de maladies, de fatigue, de choses comme ça...

Madame R. : et chose curieuse, ça n'a pas créé, me semble-t-il, de fossé.

Monsieur R. : Non, il n'y a pas eu de haine, pas du tout...

Madame R. : C'est vrai que nous n'avons pas connu les familles qui ont été, parce qu'il y a eu des familles qui ont été...

Monsieur R. : Oui, oui mais

Madame R. : Qui ont subi quand même, pas mal...

Monsieur R. : On n'a pas trop vécu sur la côte évidemment, donc...

Madame R. : Oui et on n'a pas vécu dans le...

Monsieur R. : C'est surtout sur la côte que ça s'est produit, parce qu'à Tana il n'y a rien eu, pratiquement

Madame R. : On n'a pas vécu du côté de Mananjary, tous ces coins, où il y a eu quand même une rébellion très forte, avec des tortures des deux côtés

Monsieur R. : de part et d'autre

Madame R. : De part et d'autre, et ça n'a pas été très beau tout ça, c'est sûr. Mais, heu, c'est monté très vite, ça a quand même duré deux ans, cette histoire-là.

Monsieur R. : Oui

Madame R. : Moi quand je suis arrivée en 48, il y avait encore la légion étrangère qui était sur place...

Monsieur R. : Oui, oui. Ça a duré un peu plus d'un an, ça a duré 15 mois environ avant que le calme ne revienne.

Madame R. : Il y a eu aussi de la part des autorités françaises une certaine faiblesse aussi. Ils n'ont pas su...

Monsieur R. : Oui, avant la rébellion...

Madame R. : Avant la rébellion, oui. Enfin je veux pas parler des... M'enfin, moi ce que j'ai trouvé bien, vous voyez, moi j'ai retrouvé le lycée, et il y a jamais eu de problème, il y a jamais eu de... Et une fois que ce... on s'est acheminé vers l'indépendance et ça s'est passé sans...

Monsieur R. : Oui, absolument sans heurts, sans acrimonie, sans... harmonieusement.

Madame R. : Il y en a un qui a fait de la prison quand même, le docteur...

Monsieur R. : hum ?

Madame R. : Le docteur, là, celui qui avait soigné ma sœur...

Monsieur R. : Quel docteur ?

Madame R. : Qui était un des artisans de la rébellion...

Monsieur R. : Raseta ? non ?

Madame R. : Raseta, Raseta ! Le docteur Raseta¹²⁴, oui. Mais nous, cet homme-là, on lui avait une grande reconnaissance, parce qu'il était médecin, à Tuléar, et il a sauvé ma sœur, alors du coup, même si on le considérait comme un Fahavala, comme il disait, mais on trouvait quand même, que c'était un homme qui avait fait du bien, mais qui ensuite... vous savez ça a été partout pareil j'ai l'impression. Ca a été un mouvement mondial ça. Mais je crois que... je dis rien.

Monsieur R. : Bah c'était la suite des événements d'Indochine, du repli de la France, qui a donné des espoirs à certains leaders nationalistes qui ont tenté leur chance, voilà... Ils pensaient que c'était le moment de secouer la présence française, l'administration française...

Madame R. : Bon sinon, c'est tout, c'est tout. »¹²⁵

¹²⁴ Il s'agit très certainement de Joseph Raseta. Voir sa notice biographique dans Jacques Tronchon, *L'insurrection malgache de 1947*, Fianarantsoa / Paris, Efa / Karthala, 1986, pp. 213-214.

¹²⁵ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

À travers l'ensemble de ces témoignages on perçoit l'importance d'une justification *a posteriori*, en se positionnant face aux critiques et dénonciations survenues entre temps. 1947 questionne certainement beaucoup d'enseignantes et d'enseignants, mais les réponses sont liées au contexte de perception, à savoir celui de la situation coloniale. C'est le cas de l'ouvrage écrit par Octave Mannoni, ancien professeur de philosophie au lycée Galliéni. Fortement critiqué par Frantz Fanon¹²⁶ ou Aimé Césaire¹²⁷, *Psychologie de la colonisation*, publié en 1950, s'inspire de la réflexion coloniale d'Octave Mannoni, de son expérience malgache et de son parcours psychanalytique en lien avec Jacques Lacan. Mais l'existence même de ce livre, marqué dans son temps, critiqué et critiquable¹²⁸ montre que des choses bougent à la colonie.

Dans l'enseignement, l'évolution la plus forte, conséquence indéniable de cet événement, est la réforme de l'enseignement de 1951 qui vise à rapprocher les deux enseignements, indigène et européen. L'indépendance de Madagascar, contrairement à une idée qui a pu être parfois véhiculée, ne semble pas représenter une rupture forte dans la période.

7.3] Accompagner une « autonomie » 1951-1960 ou 1951-1972 ?

Les années cinquante marquent un réel tournant dans les objectifs de l'enseignement « autochtone », car il n'est plus question d'utiliser le vocabulaire colonielement marqué « d'indigène » et l'on pense alors ce nouveau terme comme plus « neutre ». Le modèle officiel pour tout l'enseignement devient celui de la métropole : il faut s'en rapprocher pour obtenir des équivalences de diplômes. On peut y voir les conséquences de 1947, qui a permis de reléguer aux oubliettes du colonisateur les tendances indépendantistes qui lui étaient ouvertement hostiles et la tentative de développement de l'Union française. Quelques années auparavant, un double système de citoyenneté s'est mis en place, avec un sous statut « local » pour la majorité des « Malgaches » et toujours le statut « de métropole » pour les anciens

¹²⁶ Frantz Fanon, « Du prétendu complexe de dépendance du colonisé », in *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 2001 (1^{ère} édition 1952), pp. 67-87.

¹²⁷ Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence Africaine, 1995 (Première édition 1955).

¹²⁸ Si la présentation que fait Jean François de Sauverzac de la réédition du livre d'Octave Mannoni sous le titre *Le racisme revisité, Madagascar 1947* est une réhabilitation de cette œuvre, relativisant les oppositions de l'époque, il s'agit d'un ouvrage d'explication psychologique du fait colonial et de 1947, qui continue à être discuté : Maurice Bloch, « La psychanalyse au secours du colonialisme, À propos d'un ouvrage d'Octave Mannoni », *Terrain*, n° 28, 1997, pp. 103-118 ; Christopher Lane, « Psychoanalysis and Colonialism Redux: Why Mannoni's Prospero Complex Still Haunts Us, » *Journal of Modern Literature*, XXV, 3/4 Summer 2002, pp. 127-150.

« Européens ». Le vent de l'autonomie souffle à Madagascar de façon de plus en plus claire, bien malgré une partie du colonat qui souhaite la persistance des anciennes structures, mais avec l'appui d'une classe politique « malgache » pour partie formée par la puissance coloniale et dans l'enseignement officiel. De fait, l'Administration cherche à s'appuyer sur une frange de la population « malgache », notamment à travers son soutien au PADESM qui devient le PSD en 1956. La fin des années cinquante est une véritable accélération : loi cadre en 1956, communauté française en 1958, création de la République malgache en 1959, indépendance en 1960. Comment les enseignants et les enseignantes vivent-ils cette période ? Certainement de manières très diverses : la forte croissance quantitative d'un personnel métropolitain aussi bien qu'un temps de présence plus court, mais aussi des retours annuels en métropole, modifient la structure ainsi que les relations sociales dans l'enseignement. Si la proximité temporelle avec la période ne permet pas d'accéder à toutes les archives, au moins trois phénomènes peuvent être observés. Tout d'abord les enjeux de la période sont connus, ce que montrent quelques commentaires trouvés ici et là dans quelques dossiers. Ensuite, c'est un moment riche en renouvellement du matériel pédagogique. Les manuels scolaires de l'époque montrent la façon dont se dresse un bilan de la présence française. Enfin, à l'heure de l'indépendance, en cette période dite de malgachisation, c'est-à-dire d'accession de « Malgaches » à des postes de responsabilité et de remplacement des « citoyens français », il est possible de remarquer des persistances du système.

7.3.1] « S'adapter »

Il y a peu de traces de commentaires de cette période chez les enseignants. Pour autant, le cas d'Émile Autran est intéressant : instituteur intégré dans le système d'enseignement, avec de fortes responsabilités, il n'aborde pas directement ce moment dans ses mémoires. Mais l'introduction de son autobiographie laisse à penser que cette période a ouvert une réflexion sur le pourquoi de la situation et de la présence coloniale pour, tout au moins, une partie des enseignants. Ainsi, son écrit est introduit par un positionnement, sorte d'auto-justification rétrospective, qui doit certainement beaucoup à ces années et à son parcours propre :

« Autrefois, il n'en était pas ainsi : les européens étaient moins nombreux, ils vivaient obligatoirement plus près de l'indigène (qu'on me pardonne ce terme périmé qui, sous ma plume n'a rien de péjoratif). Ce n'était pas le « Boy » ou le cuisinier qui faisait, à sa façon, l'éducation du néophyte mais toute une population qui, inconsciemment dévoilait, à qui savait observer, ses façons de vivre et de penser.

Je ne veux pas dire par là que tous réussissaient à comprendre et je vais en faire l'aveu à propos d'un pays que j'aime particulièrement : j'ai toujours essayé de me rendre compte, je me suis frotté à tous les milieux et cependant je me suis très souvent heurté à des réactions imprévisibles et le comportement malgache me déroutait encore aujourd'hui.

Ceci dit, je crois qu'un long séjour, de non moins longues tournées en brousse à pied, en filanjano ou en pirogue qui m'ont amené des années durant à vivre en contact direct avec les autochtones (autre

terme qui sent le fagot) ont pu servir mon désir de savoir. Il faut ajouter la confiance que m'ont constamment témoignée ceux que j'ai toujours considérés comme mes égaux et qui m'en ont remercié en me permettant de servir à nouveau dans leur pays dont m'avait éloigné une fugue de quatre ans en Afrique Equatoriale. »¹²⁹

Il est évident que ce type de discours n'est que rarissime avant cette période. On y ressent les réponses aux critiques sur la domination coloniale et son système inégalitaire. Si l'on en croit Émile Autran, sa position a toujours été claire. Il apparaît tout de même qu'il s'agit d'un raccourci : qu'il s'agisse de son avis une fois à la retraite, c'est une possibilité. Il ne faut pas perdre de vue que cet écrit s'adresse avant tout à sa famille, dans une logique de transmission : il est dès lors peu probable de ne pas prendre en compte les évolutions de la société. Par contre, savoir si cette position égalitaire a toujours été de mise n'est pas évident et mériterait d'être réévalué dans le contexte des années trente ou quarante. Mais que pense-t-il de la nouvelle impulsion donnée à l'enseignement ? Si ses notes annuelles sont l'objet de rapports dithyrambiques de ses chefs, il dirige alors la circonscription de Fort-Dauphin, une note de 1955, écrite par René Carle, attire l'attention :

« Je confirme les appréciations ci-dessus, mais j'aimerais que M. Autran participe avec plus d'enthousiasme à l'effort de rénovation pédagogique qui a été entrepris depuis trois ans. »¹³⁰

Et le même René Carle d'enfoncer le clou l'année suivante, Émile Autran étant alors en congé :

« Au cours de son dernier séjour à Madagascar, M. AUTRAN n'a pas déployé l'activité à laquelle il nous avait habitués. Nostalgie du passé, manque de foi et d'enthousiasme pour la rénovation à laquelle l'associaient ses fonctions de chef de circonscription scolaire. »¹³¹

Cet épisode nous montre qu'il y a des divisions, des différences de point de vue à la colonie. Ces notes expliquent peut-être la volonté d'Émile Autran, l'année suivante, de rejoindre l'AEF, soutenu dans sa démarche par Gaston Defferre, contre l'avis de l'Administration locale à Madagascar¹³². Ce qui est certain, c'est qu'Émile Autran n'est pas le seul perçu dans ce cas par l'Administration cette même année 1956 :

« Bon maître, a fait bonne impression à son passage à Majunga. D'un tempérament autoritaire, M.[anonyme] ne comprend pas l'évolution actuelle. [...] Cet instituteur ne paraît pas susceptible de continuer à exercer Outre-mer s'il n'essaye pas de comprendre la beauté et la noblesse de son métier. »¹³³

Cet instituteur né à la fin des années vingt dans l'est de la France vient d'arriver à Madagascar en 1955, son premier poste hors de métropole, ce qui tendrait à montrer que cette question d'adaptation à l'évolution de l'enseignement ne pose pas problème qu'à « de vieux coloniaux ».

¹²⁹ Mémoires d'Émile Autran, avant-propos.

¹³⁰ CAOM EE/II/7293. Autran Émile. Bulletin de note pour 1955.

¹³¹ CAOM EE/II/7293. Autran Émile. Bulletin de note pour 1956.

¹³² CAOM EE/II/7293. Autran Émile.

¹³³ Base de données n°458 (ARM). Feuille de note, 1956.

Mais au-delà de l'évolution de l'enseignement et de la nécessaire adaptation du personnel du point de vue de l'Administration, se joue la question du contenu de l'apprentissage, notamment de l'histoire matière à nouveau enseignée.

7.3.2] Une justification en forme de bilan

Georges Bastian est né en 1913. Il obtient dans les années trente une licence d'histoire à l'université de Toulouse et est bi-admissible par la suite à l'agrégation. Après avoir enseigné en Nouvelle-Calédonie en 1948-49, il est embauché comme professeur au lycée Gallieni en 1950¹³⁴ et prend son service à Madagascar avec sa femme, Susanne Bastian, née Legros en 1921, institutrice¹³⁵. En 1955, il publie, avec le soutien direct de la direction du Service de l'enseignement, un ouvrage de géographie sur Madagascar, incluant une partie historique, et pouvant servir aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. Ce livre, avec photos, dessins, cartes et mise en page dans les canons de l'époque, émanation du programme officiel, va servir sur cette période à Madagascar. Cet ouvrage est tout en continuité : au chapitre de la géographie humaine, la majorité de l'histoire de l'île est vue à travers sa relation exclusive à « la France » depuis « la période des comptoirs » au XVII^{ème} siècle, reprenant les poncifs de l'histoire coloniale ayant servi à de multiples reprises depuis 60 ans : « le grand règne d'Andrianampoinimerina », la « xénophobie merina » et ne nomme que Radama I^{er} et Radama II, ce dernier étant « trop favorable aux Français » dans un pays où règne « l'anarchie intérieure »¹³⁶. La dernière période pré-coloniale semble d'autant plus « sombre », que la partie suivante, « organisation et mise en valeur » qui commence en 1896 avec l'arrivée de Gallieni est censée montrer tout ce que « la France a fait pour Madagascar », faisant entrer l'île dans « la modernité ». La période 1906-1945 est traitée en 12 lignes, et deux points : « des réformes politiques » avec la mise en place d'une Administration civile qui par ailleurs « favorise l'association des indigènes à l'œuvre française », puis « le développement économique ». Le livre parle des « grandes réformes » de l'après guerre : citoyenneté, fin du travail forcé, du code de l'indigénat et nouvelle organisation politique et administrative. La vision de 1947 laisse tout de même entrevoir une interprétation « plus large » que 8 ans plus tôt, tout en restant ultra légitimiste et reportant le tort sur les « Malgaches » :

« La rébellion (1947-1948). – Dans un pays troublé par la défaillance française, par les conséquences matérielles (ravitaillement difficile, réquisition des travailleurs) et morales de la guerre (agitation nationaliste dans le monde dont les échos sont rapportés par les militaires rapatriés), la portée des nouveaux principes n'est pas toujours comprise par la masse (la main d'œuvre deviendra introuvable

¹³⁴ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Bastian Georges.

¹³⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Bastian Susanne.

¹³⁶ Georges Bastian, *Madagascar, les hommes, le pays, la mise en valeur*, pp. 46-50.

dès 1946). Un parti d'agitateurs sait utiliser le mécontentement et entraîne dans la révolte des populations primitives et turbulentes. »¹³⁷

Et de citer Hubert Deschamps qui parle de 80 000 morts et d'une insurrection n'étant « nullement celle d'un peuple opprimé, écrasé de misère, et qui se soulève d'une seule masse, exaspéré par les exactions dont il est victime. La grande majorité des Malgaches est restée calme et fidèle ». L'ensemble de l'ouvrage est dithyrambique pour l'Administration française, en particulier pour son enseignement, en révisant l'histoire des objectifs de l'enseignement colonial à Madagascar au prisme des orientations nouvelles des années cinquante :

« Dans ce domaine se jugent la valeur et la sincérité de l'effort colonisateur, puisqu'il s'agit de promouvoir le progrès social et de former une élite apte à diriger son pays. Le succès des écoles confessionnelles (1 310 protestantes, 700 catholiques) à la fin du siècle dernier révélait déjà la soif d'apprendre des Malgaches (Mérina surtout). Depuis GALLIÉNI, fondateur des écoles laïques et de l'enseignement professionnel, l'effort a été de plus en plus large, orienté vers les trois objectifs suivants :

- * diffusion dans toute la population de l'île de l'instruction primaire dont l'unification des programmes (indigènes, européens) assurera à tous les élèves, sans distinction d'origine, l'accès aux études supérieures et à toutes les fonctions ;
- * organisation d'un enseignement secondaire complet (seule la capacité des établissements actuels est insuffisante) et amorce d'un enseignement supérieur local (droit, préparation aux autres facultés) également ouverts aux Européens et aux autochtones ;
- * enfin, développement de l'enseignement technique à tous les degrés dans les principaux centres de l'île. »¹³⁸

On peut comprendre, à partir de ce type de discours, que des enseignants fraîchement arrivés à Madagascar puissent l'intégrer et le véhiculer, si l'on ne cherche pas spécialement à s'informer plus particulièrement des objectifs passés et de l'historique du Service de l'enseignement. On assiste alors à un retournement qui permet de justifier de la bonne foi de la situation coloniale : c'est l'action passée qui permet cette politique, « plus ouverte et humaniste ». La cohérence historique est recrée : plus de tâtonnements, plus d'enseignement au service de l'Administration et du colonat, juste une « œuvre civilisatrice » qui montrerait une vocation philanthropique française. Rideau.

Le reste de l'ouvrage est dans le même registre, avec des photos mettant en scène le summum de ce qui représente la « modernité » industrielle, architecturale ou agricole, à la gloire de l'œuvre de l'Union française, avec comme conclusion un appel à sa construction et son renforcement.

S'agit-il d'ouvrages marquant la fin de la période coloniale, réadaptés dans l'objectif de l'Union française ? La constitution de la République malgache et l'indépendance en 1960 montrent que non : en 1960¹³⁹ et 1961¹⁴⁰, sont dépoussiérés et republiés les ouvrages de géographie puis d'histoire de Madagascar d'André Dandouau et de Georges Sully Chapus. Le

¹³⁷ Georges Bastian, *Madagascar, les hommes, le pays, la mise en valeur*, pp. 56-57.

¹³⁸ Idem, p. 62.

¹³⁹ André Dandouau, revu par Gabriel Pain, *Manuel de géographie de Madagascar à l'usage des écoles de la République*, Larose, 1960

¹⁴⁰ Georges-Sully Chapus et André Dandouau, *Manuel d'histoire de Madagascar*, Larose, 1961.

premier est mort depuis près de 40 ans, le second est à la retraite. Et les deux ouvrages sont préfacés, comme nous l'avons déjà vu, par Philibert Tsiranana, premier président de la République. De même Georges Bastian publie en 1961 avec Henri Groison, instituteur présent dans l'île depuis 1951¹⁴¹, une histoire de Madagascar pour l'enseignement du premier degré, agréée par le Ministère de l'Éducation nationale, qui reste dans la lignée de son précédent ouvrage, de façon encore plus didactique, remplaçant l'Union française par la Communauté¹⁴², soit plusieurs persistances en cette période de début de malgachisation.

7.3.3] Malgachisation et persistances

La seconde moitié des années cinquante est marquée par la mise en place des nouvelles institutions. En 1957, la création du Conseil de Gouvernement de Madagascar, c'est-à-dire de Ministères, montre à la fois la montée de « Malgaches » dans les structures administratives, mais aussi la continuité : le Ministère de l'Éducation est alors dirigé par André Resampa, un des responsables du PSD, le Chef de Cabinet du Ministre de l'Éducation et de la jeunesse est René Carle, Laurent Botokely en est alors Chef adjoint¹⁴³, Edmond Cabrière étant Chef des Services académiques. En fait, sur cette période, une grande partie de la génération qui prend des postes de responsabilité et de pouvoir n'est pas étrangère à l'enseignement, comme l'a étudié Faranirina Rajaonah dans son étude sur l'école LMV¹⁴⁴. C'est ce que note Émile Autran :

« J'ai retrouvé à mon retour à Madagascar en 1961 des hommes qui avaient autrefois été mes élèves ou des fonctionnaires sous mes ordres : plusieurs ministres dont celui de l'Éducation Nationale, le Secrétaire Général du P.S.D. (parti unique) mon chef de Province, des Médecins et de nombreux députés ou sénateurs. Je me suis entendu parfaitement avec ces hautes personnalités du régime et en toute occasion, ils m'ont manifesté publiquement l'estime qu'ils me portaient, laquelle s'est concrétisée, entre autre, par l'attribution de l'Ordre National Malgache : j'en suis fier. »¹⁴⁵

À travers les accords de coopération, la politique menée pendant cette période reste dans la continuité de la logique « civilisatrice » et des arguments théoriques des colonisateurs en général, des enseignants en particulier. Ce qu'il faut également noter, c'est l'inflation du personnel enseignant, non plus fonctionnaire colonial mais avec le statut « d'assistant technique », puis plus tard, de « coopérant ». Le statut et la situation d'indépendance changent, de fait, des éléments dans l'aspect pratique de l'enseignement qui sortent du cadre

¹⁴¹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Groison Henri.

¹⁴² Georges Bastian et Henri Groison, *Histoire de Madagascar*, enseignement du premier degré, Tananarive, Édition R.G. « Tout pour l'école », 1960, 119 p.

¹⁴³ CADN, Tananarive 54, ministères, 1952-1958. Décision du 8 août 1957.

¹⁴⁴ Faranirina Rajaonah, « L'école le Myre de Vilers (1940-1950): "politique des races" et formation d'une élite nationale », in Françoise Raison Jourde et Solofo Randrianja, *La nation malgache au défi de l'ethnicité*, Paris, Karthala, 2002, pp. 183-206.

¹⁴⁵ Mémoires d'Émile Autran, avant-propos.

de la recherche exposée ici. Ce qui nous intéresse, c'est qu'un nombre conséquent d'enseignantes et d'enseignants présents à Madagascar à la fin des années cinquante, le sont toujours post-indépendance, c'est une forme de continuité, qui va déterminer certainement une sorte de clivage possible, entre « anciens coloniaux » et nouveaux assistants techniques¹⁴⁶. Mais un autre facteur intéressant est l'explosion de la présence française dans l'enseignement, liée aux accords de coopération ; avec une croissance post-indépendance qui prolonge celle d'après guerre : en 1964, sur 1 736 fonctionnaires français présents à Madagascar au titre de l'assistance technique, 952 relèvent de l'éducation nationale¹⁴⁷. Anne-Marie Goguel a très bien montré comment l'enseignement est un enjeu important de la Première République, et comment la recherche du maintien des équivalences de diplômes avec la France participe, entre autres, à l'arrivée du Mai malgache, avec un cadre d'enseignement inchangé durant les premières années de la République. On peut donc penser que 1972 est une rupture symbolique plus importante dans l'enseignement que 1958-60. Au niveau idéologique, l'assimilationnisme est relayé par l'apparition de l'idéologie du développement qui « masque les véritables rapports entre société dominante et société dominée »¹⁴⁸. Mais il est certain que sur cette période, les divisions idéologiques au sein du corps enseignant français sont plus fortes que 60 ans plus tôt : il existe des contestations à l'intérieur.

Conclusion du chapitre 7

L'évolution de la perception des objectifs de l'enseignement à Madagascar montre que la rupture la plus importante semble avoir lieu au début des années cinquante. Le tournant assimilationniste fait oublier la construction utilitariste qui a prévalu depuis les premières années de la colonisation. Ce changement dans le discours se fait sans remise en cause de la période précédente, en se plaçant dans une filiation pleine d'omissions et de réinterprétations. Le fait qu'il s'agisse d'une période où les effectifs sont fortement renouvelés, où le temps de présence des fonctionnaires est plus court en moyenne que durant les précédentes décennies, et que cela corresponde avec la tentative de développement d'une nouvelle forme de l'Empire, l'Union française, peut donner l'apparence extérieure d'un discours partagé. Il ne

¹⁴⁶ Michel Le Peutrec, instituteur présent à Madagascar entre septembre 1965 et juillet 1968 dans le cadre de son service militaire en tant que volontaire d'aide et de coopération, parle dans un entretien (non retranscrit) de la présence de ces enseignants « vieux coloniaux ».

¹⁴⁷ CADN, Tananarive 325, Assistants techniques, 1959-1965.

¹⁴⁸ Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache, Désir d'école et compétition sociale, 1951-1972*, annexe « Les idéologies de la coopération et du développement », Paris, Karthala, 2006, pp. 346-351.

faut cependant pas oublier la présence de « vieux coloniaux », peut-être moins enclins à bouleverser leur champ de pensées. En même temps, dès le début, en croyant réellement aux vertus « civilisatrices » le corps enseignant, dans sa complexité, semble plus apte que d'autres groupes à la colonie, notamment dans le colonat, à envisager la possibilité d'évolutions qui sont attendues. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre les propositions de relatives prises en compte, durant les années trente, des demandes perçues de plus d'égalité dans l'élite de la « société malgache ».

La colonisation est le vecteur de la présence de ce personnel enseignant qui, s'il semble se positionner dans une perspective « humaniste » à l'égard des population colonisées, la cantonne à l'horizon colonial : on retrouve là des positions exprimées en métropole, entre le radicalisme et le socialisme. Les différences de traitement, de possibilités d'enseignement, ne sont pas à leurs yeux choquantes : la politique coloniale ne l'exige-t-elle pas ? Et il y a bien, jusqu'à l'entre-deux-guerre, deux circuits distincts en métropole. Il n'y a donc, du moins jusque dans les années cinquante, que peu de sentiments de duplicité entre la promesse et la réalisation. Rome ne s'est pas faite en un jour, et il semble certain aux enseignants, du moins avant la Seconde Guerre mondiale, que le système va durer. Les moyens financiers et humains qu'apporte l'Union française ne peuvent que conforter cette vision. Pourtant 1947 laisse des traces profondes dans la « société malgache ». C'est l'heure de l'accélération des craquements, des fissures et des indépendances. La nouvelle génération ne peut que l'accompagner, d'autant qu'elle se fait sans rupture importante avec l'ancienne puissance coloniale.

Il serait intéressant, pour mieux percevoir les positionnements et les évolutions, de travailler plus en détail sur les réseaux politiques et sociaux, à l'échelle de Madagascar, notamment à travers la presse¹⁴⁹, pour déterminer les enjeux des débats parfois plus ponctuels mais qui éclairent l'évolution historique des perceptions de la situation coloniale et de ses objectifs par les différents groupes sociaux, dont les enseignantes et les enseignants.

¹⁴⁹ Voir par exemple Lucile Rabearimanana, *La presse d'opinion à Madagascar de 1947 à 1956*, Antananarivo, Librairie Mixte, 1980, 333 p.

[8]

En société coloniale

Il y a une vie en dehors du travail. Il s'agit ici de s'intéresser à la façon dont vivent les enseignantes et enseignants coloniaux à Madagascar, en prenant en compte les catégories et variables mobilisées jusqu'à présent (sexe, profession, statut, temps de présence, type d'enseignement...). Dans un premier temps, nous nous arrêterons sur la micro-société constituée par les colonisateurs et colonisatrices, en revenant sur quelques données quantitatives, mais aussi en mettant en exergue quelques tensions ou regroupements internes. Ensuite, c'est la sociabilité « d'entre soi » qui est étudiée, mettant en avant les bases de fonctionnement de groupes d'enseignants en situation coloniale. Dans une troisième partie, l'accent sera mis sur les relations quotidiennes existant entre le personnel de l'enseignement et des catégories précises de la population « malgache ». Puis, nous nous arrêterons sur la façon dont s'organise un « intime » qui est public à bien des égards, en s'intéressant aux questions de santé, de famille et de sexualité. Enfin, ce chapitre se conclura sur l'étude de la recherche d'un accroissement de ressources financières par le biais de la carrière coloniale, passant par plusieurs modes, parfois en dehors de la légalité, pratiqués par une partie des enseignants étudiés.

8.1] Colonisateurs, colonisatrices : dans une micro-société

Par définition, la population étudiée se situe dans la catégorie « colonisateur », c'est-à-dire ayant un statut et des droits particuliers liés à la présence coloniale, par opposition à la population colonisée. Pour mieux comprendre la situation coloniale dans laquelle se retrouve le personnel enseignant, cette partie s'arrête tout d'abord sur quelques données démographiques permettant de mieux situer ce que représente quantitativement le groupe colonisateur, puis revient ensuite sur quelques intérêts communs et divergents exprimés à Madagascar à l'intérieur de ce groupe.

8.1.1] Quelques ordres de grandeurs

Il n'est pas question, en quelques lignes, d'expliquer la totalité des ressorts de la société coloniale à Madagascar, mais de mettre en évidence de grands traits qui structurent le quotidien des habitants de l'île. L'accent est mis sur le groupe des colonisateurs : la description détaillée de la société colonisée constitue un autre travail.

L'étude des données démographiques permet de comprendre la répartition de la population à Madagascar. Évidemment, les catégories disponibles sont celles de l'Administration coloniale. Elles restent néanmoins pertinentes : les catégories utilisées par l'Administration reflètent des conceptions mais aussi le mode de pensée des personnes qui les mettent en place. Ces découpages ont leur importance : les droits individuels, et parfois même collectifs, ne sont pas les mêmes suivant la catégorie à laquelle on appartient. Quatre éléments peuvent être considérés comme déterminants dans la position sociale que peut occuper un individu du groupe colonisateur, éléments qui peuvent déterminer les relations sociales et la vie publique : l'appartenance même à ce groupe, le sexe et les constructions de genre, la profession qui détermine également le niveau social et la localisation dans l'île.

En dehors des « Malgaches » et des multiples et fluctuants découpages ethniques, deux autres catégories ressortent pour l'Administration : les Français et les étrangers, eux-mêmes subdivisés, en pays ou continent d'origine pour les étrangers, en origine géographique (métropolitain, originaire de la Réunion, de Madagascar...) pour les Français. Ce découpage permet de distinguer les colonisateurs des colonisés, en prenant en compte une catégorie dont le droit fluctue durant la période coloniale souvent nommée "européens et assimilés" : les ressortissants étrangers.

L'idée de « France australe » de créer une colonie de peuplement peut exister de façon diffuse durant la seconde moitié du XIX^e siècle, ses promoteurs se basant notamment sur la faible densité de population à Madagascar, mais aussi sur l'occidentalisation d'une partie de la population des Hautes Terres centrales. Au tournant du XX^e siècle, Madagascar est encore vue comme une possible colonie de peuplement¹, ce qui ne sera jamais le cas, comme le montre les chiffres ci-dessous qui sont cependant à prendre avec circonspection². Les résultats, les annonces des divers recensements doivent d'autant plus être soumis à question que les moyens ne sont pas les mêmes qu'en métropole. Mais aussi parce que les

¹ N. Neyrier, « *Colonie d'exploitation et colonie de peuplement, Comparaison entre le Tonkin et Madagascar* », *Revue de Madagascar*, Bulletin du comité de Madagascar, 1900, pp. 82-91.

² Sur cette question, voir l'analyse détaillée reprenant les chiffres et leur source concernant la population réunionnaise dans Claude Bavoux, *Les Réunionnais de Madagascar de 1880 à 1925*, thèse sous la direction de Françoise Raison-Jourde, Université de Paris VII, 2 tomes, 1997, p.408-411.

catégorisations, les territoires pris en compte, notamment les Comores, ne sont pas toujours les mêmes et surtout parce que l'utilisation politique de ces données est importante : pour montrer les améliorations supposées, les gains de population qui seraient consécutifs à la présence française, pour atténuer les possibles réalités de baisses démographiques ou de mort violente (« pacification », après 1947...). Par ailleurs, suivant les sources, les militaires français sont intégrés, mis à part ou non pris en compte. Les termes utilisés sont ceux des sources.

Au début de la colonisation française les chiffres sont flous. Ainsi une publication administrative de 1898³ parle de « 5 à 6 millions d'âmes », rapportées en 1899⁴ à « trois millions et demi d'âmes », le premier recensement de 1900 faisant état de 2 500 000 habitants dans l'île⁵.

En 1905, il y aurait à Madagascar 2 693 365 « Malgaches », 7 606 « Français » et 5 690 « étrangers »⁶. Cette précision, comme celle de Julien, administrateur colonial alors en France, prête à sourire. Ce dernier parle de 2 628 150 habitants en 1906⁷.

En 1909, le guide pratique de Madagascar⁸ parle de « 3 millions d'habitants y compris 15 000 européens et assimilés ». Le terme « assimilés » utilisé couramment par l'Administration sert principalement à désigner dans un premier temps les Réunionnais, ramenés à leur créolité à Madagascar⁹. Pour cette même année 1909, le recensement officiel¹⁰ fait état de « 2 965 508 indigènes, de 6 671 Européens nés en France, 5 166 Européens nés dans les colonies, 3 282 Européens étrangers, 1 567 métis français, 2 974 Hindous et 540 Chinois ». Les militaires (2 848 officiers et soldats) sont répartis dans la population européenne.

En 1931, la population compterait « 20 897 Français, dont 1 652 religieux ou militaires, 14 133 étrangers et 3 724 084 Malgaches. »¹¹

Pour 1944¹², il est affiché « 4 003 040 autochtones, 36 927 européens, 4 964 Chinois, 9 548 Hindous et 1 857 Métis ».

³ Ministère des colonies, *Les productions de Madagascar. Notice à l'Usage des Émigrants, avec trois cartes*, Melun, Imprimerie Administrative, 1898, p. 3.

⁴ Ministère des colonies, *Notice à l'Usage des Émigrants, avec quatre cartes*, Melun, Imprimerie Administrative, 1899, 30 p.

⁵ Chiffres cités par Hubert Deschamps, *Madagascar, Comores, Terres australes*, Paris, Berger-Levrault, 1951, p. 33.

⁶ Noëlle Pasquelini, *Étude démographique de la population française de Madagascar de 1915 à 1960*, mémoire de maîtrise sous la direction de Yvan-Georges Paillard, Université de Provence, 1990, p. 34.

⁷ M. Julien, « Les populations de Madagascar et le Parti qu'on peut en tirer dans l'œuvre de colonisation », Conférences sur Madagascar à l'École Coloniale, extrait de *la Revue de Madagascar*, 1906, p. 13.

⁸ Langlois Mme, *Guide pratique du fonctionnaire, de l'officier, du colon, du commerçant et de l'industriel se rendant à Madagascar*, Paris, Buttner-Thierry, 1909, p. 7.

⁹ Claude Bavoux, *Les réunionnais de Madagascar de 1880 à 1925*, thèse sous la direction de Françoise Raison-Jourde, Université de Paris VII, 2 tomes, 1997, p. 24.

¹⁰ *Revue de Madagascar*, 13^e année, N°3, 15 mars 1911, pp. 708-709.

¹¹ Noëlle Pasquelini, *Étude démographique de la population française de Madagascar de 1915 à 1960*, mémoire de maîtrise sous la direction de Yvan-Georges Paillard, Université de Provence, 1990, p.34.

En 1953, le dénombrement de la population donne 4 460 900 Malgaches, 56 839 Français (dont 22 303 « d'origine métropolitaine » et 20 755 « d'origine réunionnaise ») et 22 605 étrangers (dont 18 054 « d'origine asiatique »)¹³.

Pour 1958, le manuel réactualisé de Dandouau¹⁴ se veut plus précis, essayant de distinguer par des origines géographiques et historiques des catégories de la population (comme les « éléments africains »). Au final le découpage fait état de « 5 144 030 autochtones, 52 777 français dont 22 303 Français de France, 10 311 d'origine Malgache, 20 755 créoles de la Réunion, 22 592 étrangers dont 13 226 Indiens, 7 894 Chinois, 790 Arabes, 1 864 Anglais, 426 Grecs ».

Ainsi, Français et étrangers représentent autour de 0,5% de la population de l'île en 1905, autour de 0,8% en 1931 et de 1,5% de la population totale en 1958. Ces données permettent de comprendre le milieu resserré que constitue le groupe colonisateur sur l'ensemble de la période coloniale.

La répartition par sexe permet de mieux comprendre la société en présence et de mettre en valeur des phénomènes particuliers. En 1909, l'état général de la population de Madagascar indique 867 298 femmes « malgaches », 770 340 hommes, 531 376 garçons et 521 367 filles. Les chiffres distinguent les « Français nés en France » des « Français nés aux colonies ». La première catégorie regroupe 543 femmes, 2 239 hommes, 189 garçons et 204 filles. Les « Français nés aux colonies », ultra-majoritairement à la Réunion, représenterait 1 107 femmes, 1 856 hommes, 776 garçons et 730 filles¹⁵. En 1932, le recensement fait état, pour la « population indigène » de 1 223 184 femmes, 1 045 010 hommes, 721 406 garçon de moins de 15 ans et 743 406 filles de moins de 15 ans. Concernant la population considérée comme européenne (« Français nés en France, aux colonies ainsi qu'étrangers »), il y aurait 7 588 femmes, 11 234 hommes, 3 327 garçons de moins de 15 ans et 3 343 filles de moins de 15 ans. La population métis, 3 060 individus en tout, est comptée à part, ainsi qu'une autre catégorie indiquée comme « sujets étrangers »¹⁶. En 1951, les chiffres par sexe disponibles concernent les citoyens français de statut métropolitain. Cela donne dans la catégorie

¹² Ministère de la France d'Outre-Mer, *Madagascar*, Paris, Agence des Colonies, 1949, p.8.

¹³ Noëlle Pasquelini, *Étude démographique de la population française de Madagascar de 1915 à 1960*, mémoire de maîtrise sous la direction de Yvan-Georges Paillard, Université de Provence, 1990, T 4b.

¹⁴ André Dandouau (revu par Gabriel Pain), *Manuel de géographie de Madagascar*, Paris, Larose, 1960, pp. 44-45.

¹⁵ Noëlle Pasquelini, *Étude démographique de la population française de Madagascar de 1915 à 1960*, mémoire de maîtrise sous la direction de Yvan-Georges Paillard, Université de Provence, 1990, T 2.

¹⁶ Idem, T 30.

« Français de naissance » 15 825 femmes et 21 194 hommes et dans la catégorie « naturalisés » 4 772 femmes et 5 580 hommes.¹⁷

Les statistiques présentées n'utilisent pas tout à fait les mêmes catégories. On peut tout de même souligner l'écart entre femmes et hommes, particulièrement marquant dans la population métropolitaine au début de la colonisation, mais aussi dans l'autre sens, dans la population « malgache » dans les années 30.

L'étude des données concernant la répartition en fonction des catégories professionnelles permet de mieux cerner le groupe des colonisateurs. Les statistiques ci-dessous ont été calculées par Noëlle Pasqualini¹⁸ d'après les données du *recensement de la population non autochtone de Madagascar et Dépendances* d'octobre 1951¹⁹. Le choix du titre des statistiques dans le croisement de catégories marque l'époque de constitution :

« Répartition des Français de naissance par sexe, secteur d'activité et année d'arrivée dans un territoire tropical de 1919 et avant jusqu'en 1951 ».

Femmes	Services publics	Armée	Secteur privé	Sans activité
1919 et avant	1,47%	0,58%	25,40%	72,55%
1920 à 1929	2,77%	0,96%	19,64%	76,63%
1930 à 1939	1,20%	0,52%	12,16%	86,12%
1940 à 1951	0,40%	0,41%	4,96%	94,23%
Hommes	Services publics	Armée	Secteur privé	Sans activité
1919 et avant	12,31%	9,18%	65,32%	13,19%
1920 à 1929	7,70%	38,37%	47,87%	6,06%
1930 à 1939	4,80%	22,46%	25,76%	46,98%
1940 à 1951	3,71%	33,80%	15,46%	47,03%

Il y a de fortes transformations sur la durée dans la répartition des secteurs d'activité. Les deux Guerres mondiales sont des étapes importantes. On peut se demander comment est construite la catégorie « sans activité » qui croît en même temps que la population « française » présente dans l'île. Pour les femmes, on peut légitimement penser qu'une grande partie entre dans cette catégorie car l'activité professionnelle est sous la responsabilité d'un mari. Reste un taux important d'inactivité, notamment pour les hommes, qui cache peut-être une partie du petit colonat rural et/ou journalier. Ces statistiques montrent bien la position des enseignants et des enseignantes coloniaux : les services publics (catégorie des années 50) et les agents de l'État colonial tiennent une place de plus en plus réduite dans la répartition de l'emploi à la colonie.

¹⁷ Idem, T 34.

¹⁸ Idem, T 9.7

¹⁹ Haut Commissariat de Madagascar et dépendances, Service de la statistique générale, *Recensement de la population non autochtone de Madagascar et Dépendances en Octobre 1951*, Tananarive, 1952, 48 p.

Enfin, cette population n'est pas également répartie sur le territoire, c'est ce que montrent les statistiques urbaines pour 1932 et 1960. En 1932, les « Français » représentent 29% de la population de Diégo-Suarez (12 092 habitants), 12,5% de la population de Tamatave (22 221 habitants), 6,4 % de la population de Tananarive (98 577 habitants), 5,8 % de la population de Fianarantsoa (7 585 habitants), 5,6% de la population de Majunga (22 444 habitants) et 2,1% de la population de Tuléar (15 055 habitants)²⁰. En 1960, Tananarive compte officiellement 247 917 habitants, dont 16 014 « Français » (7 654 femmes) qui représentent 6,5% de la population. Les villes où la présence française est la plus forte sont Tamatave, seconde ville de l'île avec 6 262 « Français » (3 261 femmes) pour 39 627 habitants, soit 16% de la population, et Diégo-Suarez, 5 179 « Français » (2 378 femmes) pour 29 772 habitants soit 17% de la population. Ces deux villes sont les capitales de régions à forte concentration de population réunionnaise. Les Français représentent 5,5% de la population à Fianarantsoa (36 189 habitants), 8,3% de la population à Majunga (34 119 habitants) et 4,4% de la population à Tuléar (33 850 habitants)²¹.

Il existe une véritable géographie de la présence française, liée aux centres administratifs et à l'implantation réunionnaise sur la côte est. En proportion de la population présente, il y a une forte sur-représentation urbaine.

À quoi servent ces données statistiques ? À mieux visualiser le groupe dans lequel évolue le personnel enseignant. Les quatre éléments : taille du groupe, répartition par sexe, par secteur d'activité et par géographie sont des éléments à prendre en considération pour étudier la société coloniale : les tendances structurelles de 1910 ne sont pas forcément les mêmes qu'en 1950, mais donnent des éléments de compréhension pour appréhender les comportements individuels et collectifs. Savoir cela doit permettre d'éviter les amalgames ou les généralisations abusives : s'il est possible de distinguer des tendances qui ont leur importance, il ne faut pas oublier qu'il existe des positions intermédiaires, des individus ou des groupes tangents dans ce que l'on peut qualifier, au vu du nombre limité d'individus, de micro-société.

8.1.2] Intérêts communs, intérêts divergents.

Il y a une différence entre soutenir l'entreprise coloniale et « être colonial », différence qui se voit dans la pratique, la situation de présence dans une colonie. Il existe une sorte d'identité coloniale, collective et évolutive, forme de carcan de la pensée et de l'action pour un individu

²⁰ Noëlle Pasquelini, *Étude démographique de la population française de Madagascar de 1915 à 1960*, mémoire de maîtrise sous la direction de Yvan-Georges Paillard, Université de Provence, 1990, T 21a et 21b.

²¹ Idem, T 15.

dans la colonie. Cette identité coloniale se construit avant tout par opposition à la population colonisée d'une part, par les droits que confère la situation coloniale d'autre part. Cette construction commence dès avant le débarquement dans la colonie²². On peut résumer le fait d'être « colonial » à un intérêt commun, lié à la position de domination. Ainsi, le premier groupe auquel appartient un enseignant à Madagascar sur la période est celui de colonisateur. Seule une minorité d'individus ayant droit d'appartenir à ce groupe et mettant en cause les fondements du système, des anti-coloniaux, pourraient être considérés comme extérieurs.

La principale division à l'intérieur de ce groupe initial des « colonisateurs » est d'ordre professionnel. On peut schématiquement trouver trois catégories de personnes : les colons, les fonctionnaires et les religieux. Laissons les religieux de côté et intéressons-nous aux différences entre fonctionnaires et colons. La première différence de base est celle de l'employeur : l'État colonial pour les uns, un employeur privé ou une situation libérale pour les autres. Les tensions qui peuvent exister entre les deux groupes s'expriment alors principalement sur la régulation de l'État colonial, les règles, décrets mis en place, ainsi que les politiques « sociales » à destination des colonisés. Pour le colonat, l'État colonial et son Administration sont régulièrement considérés comme une gêne, notamment dans la relation à la main-d'œuvre « malgache », malgré son soutien dans ce domaine²³. Tout n'est cependant pas aussi simplement « découpé » : à quel groupe rattacher une auxiliaire, femme d'un petit colon, qui est salariée quelques années de l'État colonial ? Elle ne s'identifie certainement pas aux fonctionnaires, ce que d'ailleurs elle n'est pas. Mais qui sait : peut-être peut-elle être titularisée, sa position sociale et ses perceptions pourraient alors en être affectées.

Dans cette société où l'appartenance au groupe colonisateur détermine un point commun central, le niveau social est également structurant, mais prend une importance moindre dans la vie quotidienne : ce qui compte, c'est l'appartenance au groupe. C'est d'autant plus vrai pour les instituteurs quand ils se trouvent dans une zone rurale de faible présence « européenne ». C'est ce que Sosthène Pénot écrit sur son séjour sur la côte ouest, entre Majunga et Diégo-Suarez, au début des années trente :

« Les Européens sont peu nombreux à Analalava. À part les fonctionnaires des divers services, les pères du St Esprit qui essaient, par le baptême, d'augmenter le nombre de leurs chrétiens, il n'y a que quelques colons, pêcheurs de perles, récoltants d'écorces de palétuviers, des indiens malabars marchand d'étoffes et surtout trafiquants.[...] Nos sympathies vont plutôt aux Européens mariés et notre principale distraction est d'aller, au coucher du soleil, à l'extrémité de la jetée, respirer l'air salin du large, admirer les splendeurs du ciel étoilé, incomparable en notre pays de France, ou assister

²² Voir le chapitre 9.

²³ Voir par exemple Jean Fremigacci, « L'État colonial et le travail pénal à Madagascar (fin XIXe siècle-années 1930) », in d'Almeida-Topor Hélène, Lakroum Monique et Spittler Gerd (dir), *Le travail en Afrique noire. Représentations et pratiques à l'époque contemporaine*, Paris, Karthala, 2003, pp.173-206.

aux sauts hors de l'eau de poissons argentés poursuivis par d'autres, voraces, filant presque au niveau de la mer ».²⁴

Un autre élément de division ou de rassemblement, suivant le point de vue, relève de l'origine géographique. Le groupe le plus important, souvent stigmatisé dans sa position « d'entre-deux » est celui des Réunionnais qui forme la plupart du petit colonat agricole et représente une part conséquente de la population française de l'île²⁵. Il se monte ainsi des associations d'entraide, basées sur l'origine géographique commune, dès le début de la présence coloniale. Il est intéressant de voir, dans une société qui « ethnicise », une reproduction de solidarités spécifiques, solidarités internes au groupe des colonisateurs et colonisatrices, liées à une appartenance commune à une région « d'origine ». Ce processus n'est pas propre à la colonie : on trouve bien des regroupements, des solidarités, même informelles, reprenant des bases géographiques, les Bretons, les Auvergnats pour prendre les plus connus, à Paris à la même époque. Le développement de ce type d'association, lié à la représentation du monde, reste intéressant dans ce qu'il développe une reproduction de solidarités extérieures dans un espace intégré à la République où l'activité politique est faiblement développée. Ces associations semblent capables de regrouper du monde. C'est ainsi que l'on peut lire en 1921 dans le journal de l'amicale des mutilés et réformés de guerre :

« **Sociétés** : - L'Union fait la Corse...pardon : la Corse fait l'union : on nous signale, de source évidemment autorisée, que les farouches insulaires de l'île Rousse vont former une association immense qui groupera 1500 membres. Les méridionaux de Mocotie (Clette) se groupent également : ils se proposent de manger de l'ailloli au théâtre et d'inviter les profanes à venir les entendre manger et les sentir parler.

Nous comptons de nombreux camarades dans ces deux futures sociétés qui, nous n'en doutons pas, vont marcher demain vers la gloire et après-demain vers la prospérité.

(... blague sur Napoléon premier, s'il est Corse ...)

Les membres des deux nouvelles associations, (pour les méridionaux la « Cigale » et la « fourmi » pour les Corses où presque tous les noms doivent finir en i), vont absorber la majeure partie des « Européens » de Madagascar. Corses et méridionaux sont, on le sait, de grands batailleurs qui n'hésiteront pas à recourir à la force pour éloigner de leur sein, l'impie qui tenterait de se faufiler...

Aussi ne pourront plus former d'autres associations, que les rares « Européens » exclus de ces deux groupements : ce seront, si j'ose m'exprimer ainsi, les « Laissés pour compte des grands batailleurs »... »²⁶

De même, il existe une association des Dauphinois et Alpains à Madagascar, qui « regroupe les Européens originaires de l'Isère, de la Drôme, des Hautes et Basses-Alpes, des deux Savoies, et de la ville de Lyon »²⁷. Si ces associations ont une fonction sociale évidente de partage en « expatriation » de cultures communes sur un mode nostalgique, il s'agit également de

²⁴ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 314-315.

²⁵ Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896 à 1946)*, Paris, Karthala, 2001, pp. 46-47.

²⁶ *Bulletin de l'Amicale des mutilés et réformés de la guerre (4 Août 1914 – 11 Novembre 1918)*, Madagascar et dépendances, N° 21, janvier 1921, p. 21.

²⁷ Laurence Ink, *Jean Paulhan lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 169.

réseaux pouvant assurer soutien, mais aussi facilités de tout ordre. L'association corse existe toujours après la Seconde Guerre mondiale :

« [...] à l'époque coloniale elle [l'association corse] avait une grosse activité. Par exemple le bal annuel de l'association des Corses était un des moments de la saison mondaine de Tananarive. Et puis les Corses formaient un lobby, c'est certain. Parce qu'ils avaient colonisé certaines administrations, la magistrature en particulier, pas tellement l'enseignement, dans l'enseignement il y en avait relativement peu. Mais dans l'administration, dans la police, dans la magistrature, dans les douanes, là ils étaient nombreux, effectivement, et très influents. Je pourrais citer des interventions effectivement... Bah vous savez le système colonial était entièrement fondé sur les relations personnelles, l'influence de certains groupes, le clientélisme... C'est ça le microcosme colonial. »²⁸

L'association la plus durable semble être celle des Réunionnais, qui après plusieurs années d'existence lance un bulletin en 1920²⁹, bulletin toujours existant en 1956 :

« Cher compatriote,
Notre Association est une des plus anciennes – sinon la plus ancienne – des amicales constituées dans la Grande Ile. On peut s'étonner à juste titre que ses réalisations soient si peu importantes. Peut-être faut-il trouver l'explication dans la vie facile qu'offrait Madagascar à nos devanciers. Une « amicale » pouvait alors être le cercle d'une élite soucieuse de se retrouver dans le climat agréable qui naît d'une affinité intellectuelle.
Mais les temps ont changé.
Nos compatriotes qu'ils soient installés récemment dans la Grande Ile ou qu'ils y aient fait souche, doivent lutter contre des conditions de vie de plus en plus dures. Des problèmes sociaux se posent avec acuité. Devant le marasme qui sévit et la misère qu'elle engendre les sociétés d'assistance se multiplient. Il est de notre devoir non seulement de participer de toutes nos forces à la lutte qui s'est engagée mais encore d'occuper une place d'avant-garde.
Depuis quelques années nous l'avons entreprise. L'amicale est devenue une Association d'Entr'aide. Aujourd'hui nos réalisations commencent à devenir concrètes malgré des moyens encore très faibles et une trop grande abstention des nôtres.
Nous n'ignorons pas les difficultés que nous rencontrerons. Nous ne sous-estimons pas les problèmes que pose la diversité des éléments réunionnais à Madagascar. Mais nous voulons lutter pour que vive une Association où chacun, en y trouvant l'occasion de satisfaire un idéal social, intellectuel ou artistique, contribuera à aider efficacement nos compatriotes malheureux, en même temps qu'il profitera des petits avantages que nous avons créés.
La tâche à remplir est immense. Le travail doit être patient et méthodique.
Cher lecteur nous n'arriverons cependant à rien sans votre aide, votre dévouement personnel. Pour cela nous vous demandons de ne jamais rester indifférent aux manifestations de notre groupement. Adhérez sans retard. Si vous l'aviez déjà fait n'hésitez pas à faire inscrire un parent ou un ami qui, peut-être, méconnaît nos efforts. Beaucoup de malheureux, avec nous vous remercieront.
H Rieul, Président. »³⁰

Que ce soit pour œuvre de solidarité ou œuvre sociale, cet extrait du bulletin des Réunionnais de Madagascar souligne bien le fait que les distinctions sociales et la pauvreté existent dans le groupe des colonisateurs. Il semble bien qu'il existe des intérêts divergents. Voici comment l'analyse Georges Édouard Lejambre :

« [...] la structure sociale des Français coloniaux était singulièrement plus simple que celle des Français dans leur pays. Du fait d'abord de l'absence de prolétariat dont le rôle était obligeamment tenu par la masse des indigènes. Ensuite il y avait deux grands groupes : les fonctionnaires et militaires et la *colonisation*, chacun divisé en deux classes. Or, si les intérêts des hauts fonctionnaires et officiers ainsi que leur vision de la situation, coïncidaient grosso modo avec ceux des grands commerçants et haut agents de sociétés, malgré des frictions épisodiques dues aux variations de la

²⁸ Entretien avec Jean Fremigacci, juin 2007.

²⁹ Claude Bavoux, *Les réunionnais de Madagascar de 1880 à 1925*, thèse sous la direction de Françoise Raison-Jourde, Université de Paris VII, 2 tomes, 1997, p. 65.

³⁰ *Bulletin de L'Association d'Entr'aide des Réunionnais de Madagascar* (avec les statuts mis à jour après l'Assemblée générale du 11 Mars) Tananarive, 1956, p. 3.

politique coloniale à l'égard des indigènes, les petits colons et commerçants blancs étaient plus peut-être que les gros, adversaires acharnés d'une libéralisation du régime colonial et, à plus forte raison, à l'émancipation des indigènes, serait-ce sous la forme de l'assimilation. C'est là qu'ils différaient des petits et moyens fonctionnaires. Cependant, comme cette différence restait purement idéologique et ne mettait pas en jeu leurs intérêts de classe, pratiquement indépendants, elle n'empêchait nullement les rapports de bon voisinage et d'amitié. Seuls restaient réellement face à face dans une lutte de classes plus ou moins voilée par les nécessités de l'ordre colonial, les petits commerçants et colons et les grands. » [note de bas de page pour le terme colonisation : « Dans l'acceptation coloniale il s'agissait de " ceux qui font vivre la colonie " les colons et commerçants, lesquels considéraient les fonctionnaires comme des parasites inéluctables. »]³¹

Tout ces éléments s'ajoutent à ce qui a été déjà vu : amicale et syndicat, MLF, franc-maçonnerie, qui participe à structurer la vie sociale dans l'île. Il faut prendre en compte le regroupement des différents intérêts autour de journaux. Les campagnes de presse, parfois très virulentes, ont leur importance dans la vie sociale³² et peuvent influencer sur les prises de décisions administratives, parfois sur des points pouvant sembler des détails. Mais dans un milieu où il n'existe jusqu'à la IV^{ème} République aucune représentation électorale, les rapports de forces s'expriment comme ils peuvent. Ainsi Jean Paulhan relate une campagne de presse qui montre les oppositions à la mise en place du collège en 1907³³. André Guintz, professeur débarqué en octobre 1936 à Madagascar pour prendre la direction de l'EPS de Tananarive³⁴ en donne un autre exemple :

« Monsieur CHEFFAUD, Directeur de l'Enseignement, jugeant prudent d'organiser un concours d'entrée au Cours Préparatoire au cas où le nombre des candidats dépasserait le nombre des places disponibles, avait donné des instructions formelles. En effet, les demandes affluaient et dépassaient 70 au 15 septembre 1937.

Après le départ de M. CHEFFAUD, M. ARMANGAU, Directeur p.i. de l'Enseignement, devant les protestations des parents et une campagne de presse habilement menée, crut devoir créer un autre cours préparatoire pour les candidats qui rempliraient les conditions requises, c'est-à-dire qui étaient titulaires du C.E.P. »³⁵

Le vécu se joue aussi en fonction de la profession et du statut qui relèvent de réalités différentes. Un instituteur présent dans l'île une vingtaine d'années connaîtra les principaux postes de l'île et parfois, à travers les tournées, des zones moins accessibles de « la brousse », alors qu'un professeur présent sur la même période ne connaîtra, sauf dans les années cinquante, que Tananarive et son milieu social. Comment se positionne une institutrice auxiliaire réunionnaise recrutée et travaillant à Diégo-Suarez en 1910 ? Certainement plus en fonction de son groupe social que de son activité salariée, en prenant en compte les médiations, les entre-deux.

Au-delà des intérêts qui peuvent diverger, observons comment s'organise la vie sociale dans le groupe colonisateur.

³¹ Georges Édouard Lejambre, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p. 94.

³² Voir par exemple les travaux de Lucile Rabearimanana, Solofo Randrianja et Claude Bavoux.

³³ Jean Paulhan, *lettres de Madagascar 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, pp. 123-124. Lettre du 22 mars 1908.

³⁴ CAOM EE/II/5579/11. Guintz André.

³⁵ ARM G150. Rapport annuel de l'EPS, 1937-38, p. 8.

8.2] Une sociabilité de « l'entre soi »

La sociabilité à Madagascar est liée directement au groupe social et à la profession. Ainsi faut-il distinguer le personnel du primaire et du secondaire. La quasi totalité des sources disponibles nous informe sur un personnel statutaire recruté en métropole. D'autres aspects rentrent en ligne de compte tels la localisation géographique ou la situation maritale : les soirées ne sont pas forcément occupées de la même manière que l'on soit un homme célibataire ou que l'on ait une famille, que l'on réside à Tananarive ou à Tuléar. Ce qui apparaît clairement, c'est une sociabilité de l'entre soi, qui reste cantonnée dans le groupe des colonisateurs, voire dans celui des enseignants. Plusieurs éléments semblent à différents moments structurer la vie publique : les rites, notamment d'accueil, mais aussi les cercles, les réceptions et les fêtes. Reste à voir la façon dont cela évolue dans le temps.

8.2.1] Rites de passages

Lorsqu'une institutrice ou un instituteur métropolitain arrive pour la première fois à Madagascar, avant les années cinquante, c'est par voie de mer. Invariablement, la première escale dans l'île se fait à Majunga. Là l'attend la décision administrative concernant le poste à rejoindre. Le rituel d'accueil semble immuable :

« Le 3 juillet [1905], alerte dès l'arrivée à Majunga. Nos affectations sont apportées. Je suis affecté à Tananarive, tant mieux. D'autres arrivants à la colonie font triste mine : ils s'attendent sans doute à un autre poste.[...] Nous allons visiter Mr Landeroin, un collègue originaire du Loir-et-Cher qui dirige l'École Européenne et nous souhaite la bienvenue au champagne. Nos collègues paraissent se plaire en ce lieu, c'est rassurant. Après avoir pris connaissance des dépêches de France, à la Poste, nous rejoignons notre Djenmah [le paquebot]. »³⁶

« hier [31 décembre 1907] nous sommes arrivés à Majunga. L'instituteur est venu me chercher à bord. Il a pour coutume d'inviter tous les nouveaux « membres du p[ersonne]l enseignant » dans l'île. Sa femme recevait. J'ai appris tout de suite que la femme du percepteur s'était habillée de rose pour le bal, et que Mme Leperchois était toujours aussi prétentieuse [...] »³⁷

« C'est le 11 novembre 1937, début de l'été austral, que nous mouillons sur rade Foraine à Majunga. Le représentant de l'administration civile monte à bord pour nous confirmer nos affectations. En ce qui me concerne je dois continuer par mer jusqu'à Tamatave d'où je rejoindrai mon poste via Tananarive. [...] Mes deux collègues et moi décidons d'aller nous présenter au chef de la Circonscription scolaire et nous affrétons deux pousse-pousse pour nous rendre chez lui. [...] Comme nous avons été annoncés par Tananarive nous étions attendus pour déjeuner. Je me souviens d'un cassoulet préparé avec de très beaux haricots. »³⁸

Il existe une certaine solidarité à l'intérieur du corps enseignant, qui passe par la prise en charge par les « anciens » qui dispensent quelques conseils. Quelques années plus tard, Émile Autran sera Chef de la Circonscription de Majunga et accueillera à son tour, tant que le

³⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 173-174.

³⁷ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 65. Lettre du 1^{er} janvier 1908.

³⁸ Mémoires d'Émile Autran, pp. 23-24.

transport se fait par voie maritime, les nouvelles et nouveaux arrivants du primaire. Il n'est pas question de faire ici une étude anthropologique du milieu enseignant, mais de noter que ce « simple accueil » au champagne ou au cassoulet dépasse le champ strictement professionnel pour entrer en situation coloniale. Un instituteur changeant de poste en métropole ne se fait certainement pas accueillir dans les mêmes conditions qu'Emilie Autran arrivant quelques jours après son débarquement à Tuléar :

« Cet hôtel [...] où, comme de coutume, se sont réunis les quelques habitués que j'y rencontrerai durant tout mon séjour. Présentations, accueil sympathique devenant plus chaleureux au fil des tournées offertes pour célébrer la venue de deux Vahiny annoncés depuis plusieurs jours par le téléphone malgache. Nous répondons de notre mieux à ces exubérantes marques de sympathie qui nous ahurissent un peu, car nos bruyants amis n'en sont pas à leur premier verre. »³⁹

Plus généralement, le fait d'être dans le groupe colonisateur et plus particulièrement dans celui des métropolitains s'accompagne d'autres rites collectifs. Un cas particulier peut retenir notre attention : celui de la correspondance et de la réception des nouvelles de France. Andrée Duteil le décrit de façon intéressante, parlant d'Ambositra dans les années trente :

« C'était pas la ville, c'était un petit trou. Ma sœur y est passée aussi, mais elle m'a dit on ne retrouve même pas la maison, elle n'existe plus, mais enfin la poste est restée. La poste. On avait du courrier tous les quinze jours, mais du courrier qui datait des fois de trois mois. C'était le rendez-vous, parce qu'on était pas tellement nombreux comme Européens. Le jour où le courrier arrivait, on le disait à tout le monde. Tous les Vazahas, tous les Français allaient à la poste. Là on attendait avec impatience le camion qui apportait le courrier, qui était distribué automatiquement. Le courrier-journaux on le prenait le lendemain. On était abonné à plusieurs journaux mais les plus récents avaient un mois, les plus vieux deux - trois mois. Ce qui fait que les nouvelles étaient vieilles. Pareil pour les catalogues Bon Marché ou Galeries Lafayette, on commandait en France parce que là-bas il n'y avait pas grand-chose, fallait pas être pressé. Les catalogues étaient spéciaux pour les coloniaux, parce que quand tu commandais il fallait être sûr pour une robe par exemple, qu'ils en aient en stock quand la commande arrivait. Mais tous les articles sont des produits qu'on aurait pas vendus en France. Par exemple à Noël quand on commandait les jouets, il fallait s'y prendre au moins trois mois avant, pour être sûrs de les avoir. C'est une façon de vivre. Maintenant il y a les avions alors je compare pas. C'est une façon de prendre les choses. On y était habitué. »⁴⁰

Le rite d'accueil, de « convivialité coloniale » se retrouve dans une autre habitude qui semble immuable sur l'ensemble de la période : l'apéritif. Sans tomber dans une grossière caricature, le rendez-vous apparaît régulièrement dans l'ensemble des sources, y compris administrative, comme quelque chose de très répandu. C'est ce que pense Georges Édouard Lejamble :

« On arrivait pour le déjeuner. L'apéritif était de règle, il se prenait au salon : vermouth pour les dames, pernod pour les messieurs, grenadine pour les enfants. Chaque ménage colonial avait ainsi sa collection de bouteilles d'apéritifs et de digestifs plus ou moins abondante et variée [...] Puis on passait à la salle à manger où se déroulait le rite habituel du repas français moyen. »⁴¹

Ce détail de l'apéritif ouvre en fait un champ plus large sur l'organisation de la sociabilité pour le personnel enseignant.

³⁹ Mémoires d'Emilie Autran, p. 30.

⁴⁰ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

⁴¹ Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p. 49.

8.2.2] Sociabilité urbaine : cercles, réceptions et fêtes.

À Madagascar comme dans l'ensemble de l'Empire, se développe dès les toutes premières années de la colonisation des cercles réservés aux européens. Le premier, celui de Tananarive, est créé en novembre 1896. En 1900, « exclusivement composé de membres Français », il compte déjà 144 participants⁴². On trouve ces lieux de rencontre et de sociabilité dans l'ensemble des centres administratifs régionaux. Ces cercles semblent importants dans la vie sociale, principalement dans les villes à faible concentration européenne. L'objectif induit est directement l'« entre soi », pour éviter toute « indigénisation » d'une part et développer des relations dans le groupe des colonisateurs d'autre part. Le cercle est un repère colonial dans l'espace colonisé : « Pour les loisirs il y a le Cercle [...] où l'on rencontre les gens bien de Tuléar »⁴³ écrit Georges Édouard Lejambre, sur les années trente. Durant les années quarante, le cercle tient toujours une place importante. Émile Autran décrit régulièrement dans ses mémoires la vie des cercles dans ses différents postes, les parties de cartes et l'alcool qu'on y boit plus ou moins modérément. Ainsi de retour à Morondave, après une tournée d'inspection, il écrit : « nous reprenons nos occupations et nos distractions quotidiennes : bureau, lagon, cercle »⁴⁴. À Tananarive, se développent rapidement de multiples cercles et clubs, le plus connu étant le Sport-club. La cooptation et le montant des adhésions permettent de s'assurer de la composition sociale des membres. Ce milieu semble, chez les enseignants, se limiter principalement aux professeurs :

« À l'époque coloniale, ce qui me frappe relativement c'est que... les gens, mes parents [tous deux professeurs], avaient la plupart de leurs relations en dehors de l'enseignement, ils ne fréquentaient pas essentiellement des enseignants. Ils avaient des amis, bien sûr ils avaient quand même des amis enseignants, mais la plus grande partie de leurs amis était des gens qu'ils rencontraient, notamment au club européen de la ville qu'ils fréquentaient qui s'appelait le Sport Club de Tananarive, et il y avait parmi eux beaucoup de gens du privé. [...] Le club européen était un centre d'activité multiple, piscine, tennis... Et puis on faisait partie de plusieurs clubs, il y avait un club de voile et d'aviron dans les environs de Tananarive, que nous avons fréquenté pas mal, parce que moi je n'ai pas fait de voile mais j'ai fait beaucoup d'aviron, donc c'était mon exercice principal, mon père également. Mais il y avait encore d'autres clubs, les clubs hippiques, que je n'ai jamais fréquentés. Et enfin un club très fermé qui était le club, disons, de l'élite du secteur privé colonial, où pratiquement les fonctionnaires n'étaient pas admis, sinon les très hauts fonctionnaires très privilégiés, c'était le golf. Donc les activités extrascolaires étaient essentiellement des activités de plein air. Oui, le Sport Club dont j'ai parlé était également un club de bridge. Les soirées coloniales étaient occupées en grande partie, par un grand nombre de coloniaux, et par la suite de coopérants, par le bridge. »⁴⁵.

Existe-t-il une sociabilité différente entre le groupe du secondaire et celui du primaire, qui serait plus refermé sur lui-même ? C'est probable, au sens où, au moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, la formation de chaque groupe est bien distincte et les milieux sociaux

⁴² Gouvernement général de Madagascar, *Annuaire de Madagascar et Dépendances, 1900*, Tananarive, Imprimerie officielle, p.281.

⁴³ Georges Édouard Lejambre, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p. 146.

⁴⁴ Mémoires d'Émile Autran, p. 81.

⁴⁵ Entretien avec Jean Fremigacci, juin 2007.

d'origines différents. Cependant, il faut aussi prendre en compte le moment : Jean Paulhan, dans ses lettres, montre l'étendue de ses relations avec des instituteurs. Mais c'est aussi une époque où il n'y a que 4 professeurs. Andrée Duteil l'indique, en le justifiant par une réalité coloniale de déplacement continu :

« À la colonie, ce sont des clans. L'enseignement se fréquente, les PTT se fréquentent. On se fréquente par profession. On ne se fait pas d'amis, parce que les gens ne restent pas. Les gens sont nommés pour trois ans. Tu fais des connaissances. Tu n'as pas le temps de connaître les gens longtemps. C'est pas dur à vivre parce que moi, je l'avais vécu avec mes parents. C'était le même problème. On le sait qu'on ne restera pas là et que par conséquent on a pas le temps d'avoir des amis. »⁴⁶

Les fréquentations des Fremigacci sont-elles plus liées à leur niveau social, leur ouverture avec d'autres groupes sociaux ou à des différences avec le milieu enseignant ? Madame et Monsieur R., elle professeur, lui administrateur, présents à Tananarive sur la même période de l'après-guerre, qui ont accès au golf, décrivent deux réalités : des moments de regroupement, comme au sport club, et des réceptions plus internes à chaque groupe social :

« Madame R. : Vous savez Tananarive, bien que capitale, était une toute petite ville, c'était une petite ville de préfecture, c'est comme une petite ville de préfecture. Qu'est-ce qu'on avait ? On avait un club, des clubs où tout le monde se réunissait avec piscine et tennis, on avait un terrain de golf, on avait quand même des cinémas. On avait quand même des cinémas d'essais, on en avait pas mal... »

Monsieur R. : Et dans la vie mondaine, il y avait une séparation très nette entre certains corps professionnels, d'abord dans le public, les militaires et les civils ne se fréquentaient pas tellement, c'était deux mondes bien à part, il y avait alors, avec le privé, c'était un petit peu la même chose, il y avait guère de fréquentation entre fonctionnaires et privés, sauf dans des clubs, comme disait ma femme, des clubs tennis, piscine, etc. ou clubs de golf où on côtoyait, on se côtoyait forcément entre fonctionnaires et gens du privé, par exemple. Mais autrement, dans les relations mondaines habituelles, on restait un petit peu entre groupes.

Madame R. : Oui, oui. Professeurs, militaires, administrateurs.

Monsieur R. : Privés, fonctionnaires, etc. C'était ça, tout à fait.

Madame R. : Et alors quand, parce que nous avons pris pas mal de fois le bateau, pour revenir, ou pour aller en France ou pour aller à Madagascar, heu, la traversée durait 21 jours. On était quand même mêlés les uns les autres. Je disais avec mon mari, on essaiera de sortir du carcan magistrats, professeurs, etc. Et on avait essayé de connaître un petit peu tout le monde, et les militaires en particulier, avec lesquels on avait d'excellents rapports, mais une fois arrivés à Tana, chacun reprit, ce... sa liberté... des groupes sociaux très marqués.

Monsieur R. : Oui c'est ça, des groupes sociaux distincts et vivant entre eux... »⁴⁷

On trouve ainsi un point de concordance entre premier et second degré : les fréquentations dans un cadre privé se font avant tout dans le même niveau social. Encore faut-il que ce groupe social soit suffisamment dense. C'est le cas à Tananarive et après la Seconde Guerre mondiale dans quelques villes, mais certainement pas sur l'ensemble des postes occupés. Ce qui existe le plus, au quotidien, c'est une sociabilité de la réception.

À Madagascar on « se reçoit ». Ce phénomène très bourgeois est une base très répandue dans les relations sociales. Jean Paulhan, une nouvelle fois, montre bien dans ses lettres de Madagascar la façon dont le « tout Tananarive » organise des réceptions fastueuses. On trouve ce phénomène sur l'ensemble des époques, et pas seulement dans la capitale :

⁴⁶ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

⁴⁷ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

« À la maison, je me souviens de repas, de jours d'examens, et il n'y avait que des Français, oui. Parce que j'aurais remarqué quand même des adultes malgaches ou des adultes français, pour moi, c'est pas comme les enfants. Et il n'y avait que des Français, les repas où il y avait un examen, donc, on recevait les professeurs, c'était, les enfants mangeaient avant. C'était pas mondain, mais c'était assez bon chic bon genre, quoi. Et, dans ce domaine, j'étais très marqué aussi, par un certain savoir vivre, savoir faire, de mondanité, mais entre guillemets. Non pas de mondanités, mais de, de savoir se tenir, parce que c'était moi que mon père emmenait au gouvernement général, dans la, ce qu'on appelait le palais du gouvernement général. »⁴⁸

« Les colons n'habitaient pas à Tananarive, ils habitaient dans la brousse. Il y en a qui étaient très riches, et comme il n'y avait pas beaucoup de Français, autour de chez eux, tous les dimanches, on était invité chez eux. C'était le luxe. Il y avait un tennis, une piscine. Ils invitaient tous les blancs et les enfants des blancs chez eux le dimanche. »⁴⁹

« Alors la fréquentation au quotidien, donc [...] il y avait des cercles, bien sûr, et bien sûr des bridges, bien sûr, ça c'était la base. Il y avait aussi beaucoup de dîners, ça je me rappelle, des dîners. On se recevait beaucoup, voilà. On se recevait beaucoup, ce qui était l'occasion pour maman et mes sœurs de se faire de belles robes, des robes longues. Ça, ça avait un peu ce côté colonial, hein, heu, où... et nous Charlie et moi, mon frère et moi, nous étions les plus jeunes, on avait une salle à manger, on mangeait, on avait mis une table en haut, dans notre chambre, d'ailleurs, mais c'était... on s'habillait en pyjama et en chemise de nuit, comme ça on recevait aussi, vous voyez ce que je veux dire. Et en bas, on ne descendait pas, c'était, vous savez, il y avait l'inspecteur général qui arrivait de France, le gouverneur, je veux dire, ça... ce côté quand même colonial, voilà, colonial. De belles soirées avec... On dansait, il fallait danser, oui. Je me rappelle mes sœurs, elles aimaient le bal. Voilà, c'est la vie coloniale telle qu'on l'a... Papa jouait beaucoup aux échecs. Papa jouait beaucoup aux échecs, il jouait au bridge, ça faisait partie des distractions qu'avaient ces messieurs et ces dames d'ailleurs. Voilà ce qu'était la vie coloniale. Des réceptions, ça s'appelait des réceptions, je cherchais le terme. »⁵⁰

En dehors du cercle et des réceptions privées, les fêtes sont un moment de rencontre et de structuration du groupe colonisateur. L'année semble rythmée, surtout à Tananarive, par les fêtes des associations, des groupements et même celles du Gouvernement Général :

« À la résidence, le G.G. Augagneur n'était pas ennemi des fêtes, des réunions. Les Européens n'étaient pas encore très nombreux à cette époque et nous étions à l'aise dans les salons du rez-de-chaussée.

Les danses ne se terminaient qu'au jour. Nous revenions, au domicile, harassés, mais contents. C'est ainsi qu'il organisa plusieurs bals travestis où lui-même ne dédaignait pas le déguisement qui le cachait à la foule des invités.

Les fêtes officielles sont très goûtées. Tout le monde assiste à la revue du 14 juillet qui se déroule dans la plaine de Mahamasina. [...]

Les courses de chevaux amènent périodiquement une foule nombreuse d'indigènes qui s'étagent sur les flancs de la colline pendant que les Européens occupent les tribunes.⁵¹

Les fêtes ne sont pas que la spécialité de Victor Augagneur :

« Le gouverneur général [Albert Piquié, en 1911], suivant en cela, les coutumes de ses prédécesseurs, organise des réceptions privées sur invitation. Nous voici tout un groupe sortant d'un bal costumé donné à la Résidence. »⁵²

⁴⁸ Entretien avec Michelle Ade, avril 2006.

⁴⁹ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

⁵⁰ Entretien avec Christiane Autran, août 2008.

⁵¹ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 193.

⁵² Mémoires de Sosthène Pénot, p. 228. Cette photo a disparu des mémoires. La photo 48 de l'annexe photographique montre Sosthène et Renée Pénot costumés sur cette même période.

L'étude d'une source précise sur une année, à savoir le Bulletin de l'Amicale des mutilés et réformés de la guerre pour 1920, permet de percevoir l'importance des fêtes données, à ce moment, à Tananarive :

« **Réjouissances.** - Nous entrons décidément dans la période des réjouissances : février verra deux concerts-bal : le 16, le bal ouvert de la Résidence, que précédera une partie artistique suivie d'un sketch-revue ; puis, le 21, le concert-bal des poilus. La mi-carême provoquera, le 4 Mars, de joyeuses agapes, enfin, dernière quinzaine de mars, *la Philharmonique* conviera ses membres au premier concert donné selon la formule d'avant-guerre. »⁵³

Et d'indiquer dans le bulletin suivant :

« LE CONCERT DE VERDUN. [...] tout Tananarive s'était donné rendez-vous, [...] j'oubliais de dire qu'on a dansé jusqu'à six heures... ou plutôt je ne l'oubliais pas : vous le savez mieux que moi »⁵⁴.

Mais c'est aussi au mois de juillet :

« **RETARD.** - Il y a eu tellement de fêtes, au début de ce mois, que nous n'avons pas été en mesure de paraître à la date fixée. Nos sympathiques lecteurs nous en excuseront. L'entrée de M. Garbit en sa bonne ville fut une première manifestation de la joie que cause à tous son retour parmi nous. Dès cinq heures, ce matin-là, les grosses caisses gaches [diminutif de malgache] résonnent en tête des délégations innombrables. Beau réveil. Notre Gouverneur a dû être singulièrement ému des acclamations que tout un peuple lui fit, lorsqu'il parut aux portes de la gare. Jamais Tananarive n'avait mis autant de monde dehors. Nos bons gaches s'échelonnaient en foule compacte, tout le long des avenues : ils avaient revêtu le lamba virginal des ancêtres, les rues étaient blanches de noirs : Black and White, comme aurait dit feu Wiskhy⁵⁵...

Puis ce furent les vins d'honneur, les bals, puis le 14 juillet, la soirée de la résidence, et c'est entre deux autres fêtes que nous rédigeons ces notes : nous tenons nos cheveux douloureux, aussi discrètement que possible. »⁵⁶

Et au mois de novembre :

« Après le concert, un bal très animé retint jusqu'au jour, en grand nombre, danseurs et danseuses qui ne voulurent pas, comme il était de rigueur et aussi comme il l'avait été rappelé par le camarade Truitard dans le prologue de la revue, se séparer avant l'heure de l'armistice et avant d'avoir entendu les Hymnes nationaux alliés exécutés à cette même heure par la musique du Gouvernement Général. Comme il l'avait promis, M. le Consul Carter tint jusqu'au bout, ainsi que son collègue M. le Consul Helyar. ((5H15 heure de l'armistice.. dixit Foch plus loin)). »⁵⁷

On peut supposer que toutes les fêtes ne se trouvent pas dans ce bulletin qui, animé par de jeunes personnes, adopte un certain franc-parler. Au delà de la récurrence des fêtes, c'est le sentiment de voir à travers la sociabilité d'un petit groupe : les « Européens », toutes catégories d'âges et professionnelles confondues, sont moins de 7 000 à cette époque à Tananarive. Or, le niveau d'équipement de loisir est nettement supérieur à ce qui pourrait

⁵³ *Bulletin de l'AMRG (4 Août 1914 – 11 Novembre 1918), Madagascar et dépendances*, N° 10, février 1920, p. 12.

⁵⁴ *Idem*, pp. 18-20.

⁵⁵ Il s'agit certainement d'un surnom, pratique répandue à la colonie, comme l'indique Émile Autran dans ces mémoires : « J'apprendrais rapidement que les « Coloniaux » ont l'habitude d'affubler de surnoms plus ou moins heureux et respectueux, leurs amis ou leurs supérieurs hiérarchiques. C'est ainsi que l'Administrateur en Chef commandant la Région de Tuléar s'appelant Lurètre était connu habituellement sous le patronyme de canal. » mémoire d'Émile Autran, p. 31.

⁵⁶ *Bulletin de l'AMRG (4 Août 1914 – 11 Novembre 1918), Madagascar et dépendances*, N°15, juillet 1920, p. 17.

⁵⁷ *Idem*, p. 21.

exister dans une ville du même nombre d'habitants en métropole : en plus des cercles et clubs, on trouve au moins deux cinémas. Le plus important, l'Excelsior qui dispose en sus d'un « dancing » ouvre en 1920 un « skating », une piste de patin à roulette qui attire les jeunes adultes de la capitale⁵⁸. Les fêtes ou soirées organisées ne se limitent pas à Tananarive : Georges Duteil, qui fait de la musique et du théâtre en amateur participe aussi bien, dans les deux registres, à la soirée de l'association des anciens combattants à Tamatave du 31 décembre 1920 qu'à celle de la société sportive et d'éducation physique de Diégo-Suarez en juin 1922, ainsi qu'à un concert à bord du paquebot « Général Voyon » des messageries maritimes à destination de la métropole en 1923 ou à la soirée dansante du cercle de Diégo-Suarez en septembre 1925⁵⁹. Pour autant il participe également à des soirées-concert dans sa ville d'origine, la Haye-Pesnel : les soirées organisées ne sont pas une invention de la colonie, mais le particularisme et le fonctionnement colonial en font un événement primordial de la vie sociale. Cette dernière étant, comme nous l'avons vu, rapidement déterminante pour une carrière dans l'île. Ces aspects de la vie coloniale sont à mettre en rapport avec la vie menée en métropole par les enseignants sur la même période, avec comme particularité coloniale la possibilité de générer des relations amicales ou des connaissances dans des milieux professionnels de façon plus variée.

La structure sociétale qui se met en place dès le début de la colonisation semble pérenne. Prenons un exemple : la description de la place Colbert, centre névralgique de la cité européenne de Tananarive, située à quelques mètres de la résidence générale.

Voici une description de la période Augagneur :

« La musique malgache du gouvernement général joue chaque semaine soit dans les jardins de la résidence, soit sur la place Colbert face à l'avenue de France, soit sur la place Jean Laborde, pour les habitants de la ville haute. Comme dans toutes les petites villes de province de France, c'est le rendez-vous des amis, le lieu de papotage de ces dames.

Les événements de France et de la Colonie nous sont annoncés officiellement par les câbles à la Poste, sur la place Colbert. Pendant que les dames visitent « Le Louvre », en face, les hommes commentent les dépêches à leur façon. C'est un peu le « café du commerce » en plein air. »⁶⁰

Même espace, vu sous le mandat de Cayla :

« Le centre de la vie publique européenne se situait à cette époque-là aux alentours de la place Colbert. Celle-ci était à la fois un jardin public et un boulevard bordant ce dernier. [...] Les trois principaux hôtels étaient situés dans ce quartier : dans un rayon de cent mètres de la place, le Grand Hôtel Fumaroli, le plus important et le plus coûteux, l'hôtel du Commerce dit " chez Gay ", l'hôtel de France. [Son père] fréquentait les deux premiers ou plutôt leurs cafés où l'on rencontrait des Européens de tous poils, fonctionnaires ou commerçants, en particulier les nouveaux arrivants. [...] Comme cela se pratiquait dans les villes de province françaises, le dimanche un orphéon donnait concert sur la principale place publique. À Tananarive, c'était la musique du Gouvernement qui opérait place Colbert. [...] Les enfants couraient avec d'autres autour de l'orphéon à son rythme

⁵⁸ L'article relatant son lancement publié dans l'AMRG est retranscrit en annexe.

⁵⁹ Archives privées, Georges Duteil.

⁶⁰ Mémoires de Sothène Pénot, p. 195.

martial ou sautillant. On liait connaissance avec d'autres Européens lesquels ici encore restaient strictement entre eux occupant les bancs du jardin. Les Malgaches se tenaient debout à l'écart. »⁶¹

Pour finir, une description de la même zone datant de la fin des années cinquante, d'une personne étrangère au milieu de l'enseignement:

« Cette place Colbert, à deux pas du gouvernement, avec sa succursale du Printemps et son Hôtel du Commerce, vous pourriez la planter dans n'importe quelle sous-préfecture française. Tout contribue à accentuer cette impression provinciale [...]. Et comme c'est samedi, le restaurant de la Taverne s'est empli de petits bourgeois français en costume sombre et de dames en soie qui se partagent entre la langouste mayonnaise, le poulet sauté et les fox-trots moulus par le pianiste. Les rues de Tananarive s'appellent Georges Clemenceau, Dupleix et Paul Bert. L'esprit cocardier a d'ailleurs eu sérieusement son mot à dire ici : en face d'une avenue Pasteur et d'un square Poincaré, déferlent massivement les Foch, les Joffre et les Gallieni (c'est le lycée), Verdun et la Marne, le 18 juin et la Libération, Leclerc et même l'ineffable caporal La Bigorne qui a un grand boulevard pour lui tout seul. »⁶²

Tous insiste sur la reproduction architecturale « à la française ». Et on trouve la description d'un même fonctionnement entre 1905 et le milieu des années trente. L'espace social se transforme forcément avec les générations d'après-guerre et surtout par les liaisons aériennes avec la métropole qui révolutionnent la relation à l'information. Mais ce que soulignent également Sosthène Pénot et Georges Lejambre, c'est la séparation dans l'espace public entre colonisateurs et colonisés. Une sociabilité « d'entre soi ».

La société de la Belle Époque n'est pas la même, en métropole, que celle de l'après Seconde Guerre mondiale. Dans la colonie également les choses peuvent évoluer, mais différemment. Si les fonctionnaires continuent leur présence « turn-over », une partie de la population colonisatrice fait souche dans l'île, et des enfants de fonctionnaires y ayant passé leur enfance cherchent à y revenir. Le seul moment de rupture visible pendant la période coloniale se situe dans l'immédiate après Seconde Guerre mondiale. En plus de la guerre, quelles sont les évolutions ? Il ne s'agit pas encore de sortir de « l'entre soi », la peur de 1947 soudant les rangs des coloniaux. Il faudra attendre les années cinquante pour voir une volonté d'intégration sociale des « élites malgaches » dans le milieu « européen », qui semble partir de l'Administration⁶³. Ce qui se joue dans l'après-guerre, c'est à la fois un renouvellement massif du personnel fonctionnaire en place, ainsi qu'une transformation de la façon d'être présent à Madagascar⁶⁴ : le fait qu'une majorité des fonctionnaires arrivent plus âgés, et restent moins longtemps dans l'île semble créer une fracture dans le groupe des colonisateurs. Par ailleurs, la massification de la présence métropolitaine en valeur absolue fait que dans les grandes villes, la facilité des relations inter-professionnelles et interclassistes se trouvent

⁶¹ Georges Édouard Lejambre, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, pp. 16-31.

⁶² Pierre et Renée Gosset, *L'Afrique, les Africains, du rivage des Syrtes à Fort-Dauphin*, Paris, René Julliard, 1959, pp. 232-233. Il ne s'agit pas d'un ouvrage pris au hasard : il provient de la bibliothèque privée de Georges Duteil.

⁶³ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

⁶⁴ Voir le chapitre 1.

diminuées. Ce n'est pas un hasard si dans les années cinquante apparaît un Lions Club qui fait souche à Tuléar, Fianarantsoa et Tananarive⁶⁵. La relative massification rouvre le fossé des classes et des distinctions sociales, ou plutôt rapproche de la situation métropolitaine, tout en conservant des spécificités propres à la situation coloniale.

8.2.3] Vacances et excursions

Il existe un temps en dehors de la ville, des moments d'activités collectives. Pour le personnel enseignant, le temps disponible est celui des week-end ou des vacances scolaires qui commande, en fonction du mode de transport, la distance possible et le point d'arrivée. Sur cette question des loisirs, il semble y avoir un avant et un après Première Guerre mondiale. En 1906, Sosthène et Renée Pénot, qui habitent Tananarive, rendent visite à des amis enseignants :

« Un voyage dans la brousse malgache de 280 km de Tananarive à Ambositra. On nous avait dit : la route est achevée, un colon du Sud l'a parcourue en voiture attelée. S'il en est ainsi, nous pouvons pendant les vacances (de Pâques) nous risquer à rendre visite à nos amis Chouteau⁶⁶ d'Ambositra. Il nous faut 5 jours de pousse-pousse. Mais nous sommes habitués aux déplacements. »⁶⁷

Ce voyage semble plein de péripéties, avec description de chemins à peine praticables pour leur mode de locomotion. 17 ans plus tard, Sosthène Pénot est nommé à Ambositra :

« En une journée d'auto, nous arrivons à Ambositra. Où sont les 5 jours de 1906 en pousse-pousse ! »⁶⁸

Le développement de l'infrastructure routière et ferroviaire change, en quelques années, le rapport aux distances, pour les personnes qui ont les moyens matériels de se déplacer. C'est le cas du personnel titulaire. Après la Première Guerre mondiale, il semble utiliser une automobile pour se rendre en excursion, que ce soit pour un dimanche ou sur quelques jours. De même Tamatave n'est plus qu'à une journée de train de Tananarive. Ces excursions sont l'occasion de se retrouver entre connaissances et amis :

« [...] les sorties du dimanche continuaient avec d'autres, en d'autres lieux. Les plus agréables [...] étaient celles organisées par la société de chasse et de pêche. La pêche était l'objet le plus fréquent de ces pique-niques collectifs, au moins en saison chaude et ils avaient pour centre d'intérêt un concours. On pêchait alors dans les bassins de reproduction piscicole de la station des eaux et forêts d'Anosibe à 23 kilomètres de la ville sur la route d'Antsirabe. En fin de matinée les concurrents voyaient le résultat de leur adresse sous la forme d'un nombre variable, mais toujours important, de « marakely » (perche) qu'on pesait en vue du classement. Les bassins étaient très poissonneux et chacun

⁶⁵ Annuaire du Lions club international français, 1956-57 et 1958-59.

⁶⁶ Andréa et Gaston Chouteau, institutrice et instituteur, entrent en service à Madagascar en 1905, en même temps que Sosthène Pénot. Gaston Chouteau fait partie de la même promotion que lui à l'EJF de la MLF. Le couple quitte définitivement la colonie en 1912 et est réintégré en 1913 dans le département de la Seine, à Bobigny et Aubervilliers. CAOM EE/II/2156/7. Chouteau Gaston.

⁶⁷ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 200. L'intégralité de ce voyage a été publié dans l'Almanach de 1914 de la MLF, pp. 118-124.

⁶⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 278.

remportait, quoiqu'il arrivât, une prise copieuse. Une pareille générosité de la part du service des eaux et forêts s'expliquait par le fait, d'une part, que les membres de la société étaient en nombre relativement restreint, d'autre part ses chefs en faisaient partie d'office. Tout se passait donc en famille. »⁶⁹

Ce genre de sorties existe toujours après 1945 :

« Dans ma tête on était toujours en vacances à Madagascar. L'après-midi on allait à la piscine. Comment vous dire, c'est une vie qui était moins réglementée que maintenant, vous voyez ce que je veux dire ? C'est drôle, vous soulevez d'ailleurs un problème que je viens de toucher là, c'est les vacances. Si, le samedi-dimanche on sortait, on prenait la voiture avec les Rebufat dont vous entendrez parler, qui ont été une famille de... de tout temps, hein, nous avons 60 ans d'amitié avec Monsieur et Madame Rebufat, qui n'étaient pas des enseignants, qui était [M.Rebufat] ingénieur agronome. Ingénieur d'agronomie coloniale, d'ailleurs. »⁷⁰

En dehors des sorties « en famille », il existe aussi une pratique de la chasse. Le phénomène serait intéressant à étudier plus particulièrement, car mettant en jeu à la fois la question des loisirs et celle de l'opportunité coloniale, teintée d'exotisme, comme le montre un récit de chasse de Charles Renel, arrivé à un village d'étape lors d'un déplacement :

« Chasse au caïman l'après-midi dans les marais et bras de la Mahajamba qui entourent le village. Je tire deux caïmans étendus sur l'herbe au soleil : ils se précipitent dans l'eau avec fracas. J'en tire encore quatre autres qui montrent leurs têtes à fleur d'eau. Puis trop de bruit pour eux. Je ne vois plus rien. On amène un petit chien qu'on attache à un arbre près de l'eau, et on le frappe avec [une] baguette pour le faire crier. Il aboie lamentablement. Mais aucun caïman. Cette bête l'est peut-être moins qu'on ne croit »⁷¹.

Les photos de chasse de Georges Duteil⁷² montrent une pratique collective masculine dans les années trente, avec une mise en scène très marquée de tableaux de chasse conséquents. Au final, l'ensemble des activités sociales semble lié, dans un rythme quotidien qu'exprime Émile Autran, alors « célibataire » :

« Au bout de quelques temps, je connaissais la plus grande partie des Blancs de Tuléar, tout au moins ceux qui ne se jugeant pas d'un rang supérieur, Directeurs de Compagnie ou Administrateurs, se mêlaient à nous tous. Les cartes, la chasse ou la pêche avaient leurs fervents adeptes et si les soirées de bridge avaient nos faveurs, les fins de semaine me voyaient toujours avec la même soif de dépaysement, abandonner allégrement mes occupations quotidiennes pour me plonger dans la vie rustique et plus exaltante d'un week-end en brousse. Quelquefois, j'attendais le samedi pour me joindre à mon ami Wagner et faire dans sa voiture quelque randonnée dans de lointains villages mais le plus souvent, dès le vendredi soir mes bagages prêts et n'ayant garde d'oublier fusil et munitions je retrouvais les piroguiers. »⁷³

Au niveau des vacances scolaires, à ne pas confondre avec le congé administratif, on peut noter des différences, entre le primaire et le secondaire et entre avant et après la Seconde Guerre mondiale. Le personnel primaire, amené bien plus régulièrement à se déplacer dans l'île, semble également plus facilement mobile durant ses vacances. C'est déjà le cas, dès la première année de son arrivée pour Sosthène Pénot, en 1906. Ce qui est intéressant, c'est qu'il

⁶⁹ Georges Édouard Lejambre, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p. 88.

⁷⁰ Entretien avec Christiane Autran, août 2008.

⁷¹ CAOM 51 APC. Papiers Charles Renel, carton 2. Carnet 1911, pp. 34-35.

⁷² Voir les photos 125 à 129 de l'annexe photographique.

⁷³ Mémoires d'Émile Autran, p. 35.

reste en outre dans une sociabilité non seulement interne à l'enseignement, mais aussi de membres de la MLF, ou du moins d'anciens de l'EJF :

« Pendant les grandes vacances, pour changer un peu de climat, nous allons jusqu'à Antsirabe chez nos collègues Pellerin de l'École Jules Ferry [de la MLF]. Le voyage se fait en pousse-pousse. J'en ai conservé peu de souvenirs intéressants. Seule la ville d'Antsirabe qui n'est qu'un gros village malgache aux toitures de bozaka (herbes sèches) nous intéresse.»⁷⁴

Le fait de voyager dans l'île est un élément important : il permet de façon évidente de mieux connaître le territoire et peut-être même, ses habitants. Il est impossible de savoir au cas par cas ce que font les personnes durant leurs congés. Mais il se développe dès l'entre-deux-guerres des villégiatures estivales. Ainsi Majunga et Tamatave deviennent de minuscules stations balnéaires. Dans les années cinquante, le développement des liaisons aériennes et surtout la modification des congés administratifs, en premier lieu pour le corps des professeurs⁷⁵ change le rapport aux vacances, et de fait, le rapport à la situation coloniale. L'occupation du temps libre informe sur le mode de vie et la société en place :

« Alors à l'époque coloniale, et ensuite, les vacances c'était très différent. Parce que à l'époque coloniale on passait toute son année à Tananarive, même Noël et Pâques pratiquement et on allait en France en été. Ce qui explique que mes parents, après 23 ans de Madagascar, connaissaient toujours très mal le pays. Ils n'ont pas voyagé dans Madagascar. Bon un peu. Leur excuse, c'est que dans les années 50 c'était encore très difficile, réseau routier et autre embryonnaire, parc automobile peu fiable, bon bref, en tout cas vous voyez eux ils passaient toute leur année à Tananarive, ils n'en sortaient quasiment pas, et simplement l'été ils allaient en France. »⁷⁶

Comme dans toute société, il existe des tensions, qui s'expriment ici à l'intérieur du groupe des colonisateurs.

8.2.4] Un Clochemerle colonial

Si la société des colonisateurs est réduite en nombre, elle semble vaste du point de vue des tensions qui la traversent. Les sources sont multiples et se croisent, décrivant une vie sociale riche mais qui s'accompagne de règlements de comptes, de dénonciations anonymes, de rancœurs et de jalousies. Attention cependant à ne pas tomber dans une description caricaturale. Ces tensions ne sont évidemment pas le seul quotidien. Mais il faut prendre en compte un élément du système colonial qui peut avoir de fortes implications dans la vie quotidienne et la carrière du personnel enseignant. Ces tensions peuvent exister partout dans l'île, même si Tananarive, lieu du pouvoir, semble en cristalliser une bonne partie. En 1913, André Dandouau dans une lettre au GODF explique :

⁷⁴ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 197.

⁷⁵ Voir le chapitre 4.

⁷⁶ Entretien avec Jean Fremigacci, juin 2007.

« [...] comme aux Colonies, nous vivons dans une atmosphère spéciale où les moindres choses ont des répercussions très grandes, où les passions s'exacerbent par un développement exagéré de la nervosité, il est bien difficile de conserver tout son calme, toute sa mesure. »⁷⁷

a) Paraître ou ne pas être : une société qui s'épie

Dans une société qui reçoit, l'apparence et la différenciation comptent énormément. Surtout lorsqu'on veut reproduire un « petit Paris », en suivant la mode de la capitale impériale. Renée Pénot racontait à la fin de sa vie, lorsqu'elle vivait au Maroc, la façon dont les « dames » utilisaient leurs domestiques pour se renseigner sur les commandes de robes passées en métropole : il s'agissait d'éviter un futur drame lors d'une réception en ville⁷⁸. Cette anecdote est révélatrice d'une part d'une évolution sociale, la femme d'un instituteur qui se retrouve dans un processus de représentation sociale en concurrence avec d'autres « dames », et d'autre part de la concurrence qui existe dans la micro-société coloniale. Le sentiment général qui ressort de la lecture des diverses sources, des archives, est celui d'une société qui s'épie, dont les membres se surveillent continuellement et mutuellement. La faiblesse de la population dans le groupe colonisateur, ses catégories et découpages internes restreignent d'autant le milieu social accessible. On se croirait dans de petites villes « de province », dans de plus ou moins grands villages, mais avec une structure sociale bien différente des campagnes métropolitaines : sur-représentation du fonctionnariat, avec des moyens financiers largement supérieurs... Dans une si petite société, les inimitiés, lorsqu'elles existent, peuvent s'exprimer régulièrement dans le quotidien, avec une façon de ne rien laisser paraître propre au milieu bourgeois. Pour comprendre ces « relations », il faut également prendre en compte le statut des personnes concernées, ainsi que leur temps de présence coloniale à Madagascar.

La surveillance du personnel enseignant relève de prime abord de sa hiérarchie, chargée de noter chaque agent, notamment sur sa conduite et sa moralité. On voit ainsi la façon dont le comportement social est une variable devant être prise en compte pour juger les agents. Les réflexions de l'Administration, inscrites au dossier, suivent un enseignant ou une enseignante sur l'ensemble de sa carrière. Et l'on peut se rendre compte que la façon de noter et d'être noté sur ses relations dépend justement aussi des relations sociales. Prenons l'exemple de Louise Lapassade, une des premières institutrices à exercer à Madagascar dans le Service de l'enseignement. Née Desmier en Vendée en 1868, elle entre dans l'enseignement en 1887 et est, célibataire, pourvue du BE et du CAP, embauchée à Madagascar en 1899. Elle se marie à Madagascar, entre 1900 et 1902, avec Jean Lapassade, instituteur né en 1872 dans les Basses-Pyrénées et embauché dans la colonie en 1900. Tout deux travaillent à Madagascar jusqu'à

⁷⁷ Archives du GODF, carton 1883-1884, Affaire Duc-Dandouau, 1913-1914.

⁷⁸ Anecdote racontée par Françoise Lanote, petite fille de Renée Pénot. Entretien non retranscrit.

l'année de leur retraite, en 1924⁷⁹. La feuille de note de Louise Lapassade pour l'année 1906 est révélatrice, en quelques paragraphes, de la surveillance et de l'imbrication dans la société coloniale. Les Lapassade sont alors en poste à Fianarantsoa. Voici ce qu'écrivit J. Lefebvre⁸⁰, alors inspecteur primaire de la circonscription du Sud, directeur de l'école François de Mahy de Fianarantsoa et responsable administratif direct de Louise Lapassade :

« Institutrice au caractère bien pénible. N'a pas le sens pédagogique et ne sait pas se mettre à la portée de son auditoire. Les résultats de son enseignement sont insuffisants, parce que les élèves n'entendent pas le langage trop élevé de la maîtresse. »

Le lendemain, le Chef de Province donne un avis contraire :

« Les notes ci-dessus ne peuvent porter tort qu'à M. Lefebvre qui ne montre tant de sévérité que parce que Madame Lapassade et Madame Lefebvre sont d'irréconciliables ennemies. Je tiens à dire que Madame Lapassade est une excellente institutrice, fort capable, très estimée de tous ici, et que le procédé employé à son égard est indigne d'un galant homme. »

Quelques semaines plus tard, Louis Devaux, alors directeur par intérim du Service se contente de rappeler l'ancienneté de Louise Lapassade, soit 7 ans dans la quatrième classe au 31 décembre 1906, ce qui montre qu'elle n'a pas eu de promotion au choix. Il propose de la faire passer dans la 3^{ème} classe. Mais ce n'est pas fini. Victor Augagneur lui-même donne son avis sur l'institutrice :

« Au cours des audiences que j'ai données à Mme Lapassade pour écouter ses doléances, d'après ses longues correspondances remplies de plaintes, il m'a fallu constater que cette institutrice a le caractère difficile, et, en éliminant les querelles mesquines, la vérité me paraît intermédiaire entre l'opinion de l'inspecteur et du Chef de province. Ces discussions entre instituteurs ont d'ailleurs une cause que j'ai indiquée dans un long rapport. »⁸¹

Si la proximité entre fonctionnaires et Administration semble se réduire dans le temps de la domination coloniale, les conflits et la surveillance sociale semble perdurer. Prenons un exemple en 1958, celui d'Émile Mathieu. Né dans les Bouches-du-Rhône en 1913, il entre dans l'enseignement en 1935 dans le même département, après avoir été à l'école normale d'Aix-en-Provence. De 1945 à 1952, il travaille en AOF puis, après un bref retour dans son département d'origine, est embauché comme instituteur à Madagascar où il fait sa rentrée en octobre 1955. Voici ce que l'inspecteur qui le note écrit en 1958 :

« Caractère difficile, emporté et cependant secret, tenace et versatile, M. MATHIEU a un comportement social déroutant. On ne l'aime guère ; il ne nuit cependant à personne, plus imaginaire que méchant.

Son groupe scolaire [Maroantsetra] fonctionne très bien. C'est un bon instituteur, consciencieux jusque dans le détail, et qui obtient d'excellents résultats ».⁸²

La surveillance sociale est une donnée intrinsèque de la présence coloniale. Mais dans cette société qui s'épie, il existe aussi une multitude de dénonciations qui remontent jusqu'à

⁷⁹ CAOM EE/II/1570/3. Lapassade Jean.

⁸⁰ Gouvernement général de Madagascar, Annuaire de Madagascar et dépendances 1906-1907, Tananarive, Imprimerie officielle. Aucun dossier administratif concernant un J. Lefebvre n'a été trouvé au CAOM.

⁸¹ CAOM EE/II/1570/2. Lapassade Louise. Feuille de note de 1906. Le rapport en question n'a pas été trouvé.

⁸² ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Mathieu Émile. Feuille de note de 1958.

l'Administration. Dénonciations qui visent à nuire à des degrés divers aux enseignantes ou enseignants concernés. Si l'on prend le seul cas de Sosthène Pénot, il est visé au moins par deux fois sur la même période, lorsqu'il est en poste à Ambositra, par des lettres anonymes, l'une visant à dénoncer un adultère de sa part, l'autre l'envoi de broderies en métropole pour les vendre, l'inspection conclut à un conflit interne au groupe colonisateur⁸³.

Dans ses lettres de Madagascar envoyées à sa famille, Jean Paulhan raconte la vie sociale remplie qui est la sienne, les soirées, les réceptions... Il décrit aussi les tensions qui montent, les petites médiocrités quotidiennes de fonctionnaires qui, selon lui, cherchent plus de pouvoir dans la colonie, notamment le directeur du collège, Eugène Moguez⁸⁴. Dans le microcosme que représente l'enseignement officiel, Jean Paulhan décrit une ambiance de coups bas et de relations sociales qui se tissent dans des optiques de contrôle de postes de responsabilités, de carrière, d'ascension sociale. Il parle, notamment, de surveillance entre membres de l'enseignement au collège:

« Nous avons appris à ce propos quelque chose de désagréable. C'est que M. Daux était devenu le mouchard officiel du collège. C'était lui qui nous surveillait et renseignait Devaux, au jour le jour. Il n'était pas le seul mais il était le principal. Et il y a eu des histoires bien plus étranges que je vous raconterai un autre jour. »⁸⁵

« Chabrol, le nouveau prof[esseur] de sciences, a l'air d'un bon type. Il a fait ses visites en kaki, ce qui a scandalisé tout le monde. De plus il sait jouer aux boules. Moguez [le directeur du collège] n'a pourtant guère confiance en lui et croit qu'il est envoyé pour nous surveiller ».⁸⁶

Dans ses lettres, Jean Paulhan décrit de l'intérieur les multiples conflits qui existent autant entre la société « européenne » et les enseignants qu'à l'intérieur même du corps enseignant.

b) Conflits

Les conflits sont très nombreux sur l'ensemble de la période coloniale, et pas seulement entre les enseignants et leur Administration. Il ne faut pas oublier que la majorité des élèves de l'enseignement européen sont des enfants des colonisateurs et, pour une grande partie, de fonctionnaires. Lorsqu'il y a cristallisation de tensions avec un membre de l'enseignement, un des moyens utilisés est d'attaquer son professionnalisme, de le mettre en cause auprès de son Administration. Ce procédé est d'autant plus simple que la société coloniale « de réseaux » facilite les relations sociales avec des personnes en situations décisionnelles. On peut penser que de nombreuses mutations à Madagascar sont liées à des conflits locaux et des pressions sur l'Administration. Apparaissent régulièrement, dans les dossiers administratifs, des plaintes d'enfants au sujet de leur enseignant qui semblent en fait la conséquence d'une brouille, d'un

⁸³ Voir sur cette affaire le chapitre 6.

⁸⁴ Voir sur son parcours le chapitre 10.

⁸⁵ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 341. Lettre du 16 juin 1909.

⁸⁶ Idem, p. 427. Lettre du 30 janvier 1910.

conflit entre leurs parents et l'enseignant concerné. Prenons un exemple dans l'enseignement secondaire : celui d'Auguste Trévis. Né en 1890 en Corrèze, Auguste Trévis obtient son baccalauréat puis une licence d'histoire et entre dans l'enseignement comme professeur à Maubeuge en 1913, puis est nommé à Brioude en 1914 à cause de la guerre, à laquelle il participe en tant que mobilisé au contrôle postal. Embauché à Madagascar en 1917, il est nommé au lycée Condorcet. Il s'est marié avec Marie Brandon juste avant de partir de métropole, qui est chargée de cours au Lycée Jules Ferry en 1918 et titularisée en 1919. Ce couple a deux enfants pendant son séjour à Madagascar, en 1923 et 1927.⁸⁷ En 1931, Auguste Trévis assure en plus de son plein temps au lycée Galliéni, des heures supplémentaires au lycée Jules Ferry. En juin, un père d'élève formule une plainte à la direction de l'enseignement concernant des digressions répétées :

« Vendredi 26 : Rentrée en classe à 10H10. À parlé avec J. Dandouau des progrès de la Peugeot 201. Vers 10h20, a commencé le cours de géographie. [...] Samedi 27. Histoire. À expliqué et dicté jusqu'à 8h20 la guerre d'indépendance des États-Unis. À lu des vers de Vigny, de Musset et de Baudelaire. Petit commentaire désobligeant sur Victor Hugo [...] ».⁸⁸

Protestation de l'intéressé, qui demande à Martin Cheffaud la plainte écrite. Celle-ci n'existe pas, le plaignant s'étant entretenu « verbalement » avec le directeur du Service. Ce plaignant est M. Boué-Lahorgue, mari de Marie Boué-Lahorgue. Cette dernière est chargée de cours depuis 1914 au cours secondaire de jeunes filles puis au lycée Jules Ferry. Son mari, le plaignant, est Chef du Service des PTT de Madagascar. Auguste Trévis reçoit 15 jours après la plainte « orale », un courrier de Rouvin, Gouverneur Général par intérim :

« À la suite de l'enquête à laquelle il a été procédé par M. le Directeur de l'Enseignement j'ai pu me rendre compte que les critiques formulées au sujet de votre enseignement dans la classe de seconde du Lycée Jules Ferry étaient en partie fondées. Mais prenant en considération vos services antérieurs je me borne pour cette fois à vous adresser des observations et à vous inviter à apporter à l'avenir plus de conscience professionnelle dans vos fonctions. »⁸⁹

Auguste Trévis va faire différents recours et protestations concernant cette observation qu'il considère comme un blâme et comme une remise en cause de ses capacités professionnelles. Mais là n'est pas l'intérêt de l'affaire. Il faut se reporter à une lettre confidentielle échangée entre le Directeur de l'enseignement et la Résidence générale, pour percevoir la façon dont se règlent certains conflits :

« Des plaintes semblables m'avaient déjà été faites pendant ce trimestre par des parents d'élèves, au cours de conversations particulières, sans que je pusse donner suite aux propos tenus, parce qu'aucun de mes interlocuteurs n'avait consenti à prendre la responsabilité personnelle de ses assertions. »⁹⁰

⁸⁷ CAOM EE/II/3942/2. Trévis Marie.

⁸⁸ CAOM EE/II/8942/1. Trévis Auguste. Lettre du 3 juillet 1931.

⁸⁹ CAOM EE/II/8942/1. Trévis Auguste. Lettre du 15 juillet 1931.

⁹⁰ CAOM EE/II/8942/1. Trévis Auguste. Lettre du 7 juillet 1931.

Imagine-t-on en France, à la même époque, une majeure partie des parents d'élèves d'une classe de seconde s'entretenant directement avec le recteur d'académie ou même le Ministre de l'Instruction publique ? C'est possible et courant dans cette Colonie française. Et l'ambiance qui accompagne cela est condensée dans une lettre qu'Auguste Trévis adresse au Gouverneur Général Cayla :

« 1°. M et Mme Boué chargeaient leur fille, mon élève, de relever (mensongèrement) mes faits et paroles pendant les classes où elle assistait. Mlle Boué faisait tout son possible pour mettre dans ces classes du désordre, afin sans doute que les conséquences de ce désordre puissent m'être reprochées.

2°. M. Boué vient d'écrire contre les Professeurs du Lycée de garçons une lettre contenant un passage calomnieux, Il a dû envoyer aujourd'hui même une lettre d'excuses.

3°. Il est de notoriété publique que Mme Boué a dû être avertie par M. le Président du Tribunal d'avoir à cesser une campagne de bruits calomnieux contre une personne de la ville.

4°. Mme Boué a déclaré à des personnes qui me l'ont rapporté que M. Cheffaud " m'avait dans le nez et cherchait à me faire une crasse ".

5°. M. le Directeur de l'Enseignement m'a affirmé que des parents se plaignaient de moi depuis trois mois. Une intervention s'imposait donc. Or je n'ai jamais reçu de sa part le moindre avertissement. M. le Directeur de l'Enseignement est venu m'inspecter, en présence de Mme la Directrice du Lycée, seulement le lundi 22 Juin, alors que les cours étaient presque terminés. Et c'est seulement aujourd'hui, 2 juillet, que surgit cette plainte.

Or il se trouve précisément – et je me permets d'appeler particulièrement votre attention là-dessus – que cette plainte a été déposée juste à la veille de votre départ, comme si on avait craint que vous puissiez être Juge dans cette affaire et comme si on avait redouté le haut esprit d'équité qu'on savait que vous y porteriez.

Je me considère donc Monsieur le Gouverneur Général comme victime d'une machination. On désire me nuire, et on ne craint pas pour m'atteindre dans mon honneur professionnel d'user des moyens les plus bas. Or je suis un vieux fonctionnaire de la Colonie. J'ai toujours avancé au choix. [...] »⁹¹

Le fait que cette lettre, qui décrit un environnement hostile, et évoque des « machinations » et autres « crasses », soit écrite le jour même où Auguste Trévis prend connaissance d'une plainte à son encontre montre la tension extrême qui existe dans ce milieu, tension teintée de paranoïa. Au début des années trente, l'ambiance semble passablement délétère dans le secondaire. Les cas similaires sont nombreux. Et les tensions n'opposent pas que des fonctionnaires mais peuvent aussi se créer avec le colonat local.

Les conflits entre enseignants sont également importants : reproches de collusions, déplacement d'office, carrière retardée, poste que l'on souhaitait, parfois que l'on attendait, qui va à un ou une autre. Plusieurs dizaines de conflits de ce genre existent, sur l'ensemble de la période, avec une pointe importante durant l'entre-deux-guerres. On peut l'expliquer, outre la façon dont se constituent les archives sur cette période par l'existence d'un personnel faisant carrière à Madagascar, bien plus que sur la période 1940-1960. Or, faire carrière, c'est aussi observer la carrière des autres. Et les inimitiés vont bon train ainsi que les recours aux soutiens quels qu'ils soient, comme vu précédemment⁹².

⁹¹ CAOM EE/II/8942/1. Trévis Auguste. Lettre du 2 juillet 1931.

⁹² Voir le chapitre 5.

Le phénomène n'est certainement pas propre à la colonie, mais les moyens mobilisés et l'ampleur prise dans le quotidien semblent particuliers, notamment dans les premières années de la colonisation, à Tananarive, entre le primaire et le secondaire :

« Les instituteurs qui y venaient en ont raconté de belles sur le collège. [...] Ils avaient dit que les cours ne commençaient pas à l'heure. On a dit aussi qu'un des professeurs (C.) ne savait rien faire ; et que le surveillant passait sa journée à fumer des cigarettes. Renel a fait une enquête lui-même et naturellement a trouvé que rien n'était vrai. Mais il s'en est fallu de bien peu que le collège tombe. Quand il a ouvert la campagne était menée contre lui dans les journaux depuis un ou deux mois. [...] Tout ça pour 2 ou 3 inspecteurs de l'Ens[eignement]t primaire qui avaient intérêt à ce que l'enseignement secondaire n'entrât pas à Mada[agascar]. Ils comptaient devenir directeur et sous-directeurs de l'Ens[eignement]t. »⁹³

On retrouve également dans le conflit dit des « primaires de Tamatave » en 1925-26, une violence privée et publique d'une forte intensité⁹⁴. L'inspecteur qui enquête sur les événements écrit :

« Des haines inassouvies formèrent la liaison de tous ces faits qui, du pathétique au vaudeville, accaparent ce rapport ». ⁹⁵

Que se passe-t-il alors quand on se met en porte-à-faux avec la société locale, comment cela est-il vécu ?

c] En porte-à-faux

Comment les enseignants perçoivent-ils cet aspect « clochemerle » de la vie coloniale ? Difficile à dire, mais ce qui est certain, c'est que le dénoncer, c'est se mettre en porte-à-faux : comment rester dans un univers quotidien hostile ou que l'on dénonce ? Au fur et à mesure de sa présence, sur deux ans, Jean Paulhan se fait de plus en plus critique sur le mode d'organisation des colonisateurs à Madagascar qu'il décrit ainsi à sa famille :

« Il y a eu un grand bal à la Résidence ; Jeudi dernier. M. Toussaint [certainement Albert Toussaint, un instituteur] s'est déguisé en lama rouge du Thibet : il est entré en chantant des cantiques thibétains et en faisant tourner un moulin à prières. Il a eu beaucoup de succès. Mais c'est tout de même un peu dégoûtant pour un type qui aime les Chinois d'aller faire le pitre comme ça. Ainsi je l'ai privé de visites pendant 15 jours. Mme Augagneur était en « Source ». Tu vois ça. Un administrateur était en bébé, un autre en Méphistophélès, un autre en libellule. Et c'est tous ces gens-là qui vivent des Malgaches. Quelle bourgeoisie pourrie, tout de même. Les syndicats ne sont pas bien sympathiques, mais c'est tout de même mieux que ces gens-là. Ca ne fait rien. Il ne faut pas insister parce qu'on ouvrira peut-être la lettre. »⁹⁶

L'expression écrite de ce genre de point de vue reste rare. Avant son départ pour la métropole en 1910, les conflits se multiplient de façon ouverte avec l'administration Augagneur. Peut-on l'expliquer par un refus des compromissions que lui proposent son entourage dans

⁹³ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 204. Lettre du 21 janvier 1908.

⁹⁴ Voir sur cette affaire le chapitre 10.

⁹⁵ CAOM, GGM 3D 102. Rapport n°33 du 9 février 1926 de M. Poirier Charles, Inspecteur des provinces, «Chez les "primaires" de Tamatave", Huit mois de vie publique (Juin 1925- Janvier 1926), p. 72.

⁹⁶ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 295. Lettre du 31 mars 1909.

l'enseignement ? Par une position de spectateur qu'il semble avoir face aux luttes de clans ? Peut-être. On peut se demander si des départs de l'île ne sont pas motivés, de façon dialectique, par un rejet de la société coloniale et par la société coloniale. Une partie des carrières courtes à la colonie, du moins avant 1940, s'explique peut-être par une « non intégration » locale. Les sources manquent pour en juger.

Est-il possible de faire carrière à Madagascar sans être dans le modèle de sociabilité dominant, sans entrer dans des réseaux, des clans ? Oui, mais plus facilement si l'on dispose d'appuis importants en dehors de Madagascar. C'est également envisageable durant l'après Seconde Guerre mondiale, lorsque la massification d'une part, des temps de présence courts d'autre part, évitent d'avoir besoin de se positionner. Car c'est ce qui peut être reproché au final : un non positionnement dans un conflit (administratif, politique...) est un positionnement en soi, qui peut être durement ressenti par la société coloniale. Le moment où Sosthène Pénot, en 1924, est l'objet de dénonciation anonyme, correspond au même moment où son admission dans le cercle européen d'Ambositra a été rejetée. Et il doit certainement le traitement de l'affaire sans dommage pour sa carrière à son ancienne amitié avec Charles Renel, toujours directeur de l'enseignement. Or, on peut penser que ses problèmes de mises à la retraite, son conflit avec Martin Cheffaud⁹⁷, sont en partie liés à son extériorité : la nouvelle direction de l'enseignement rompt avec les anciens réseaux en place pour en installer de nouveaux. Charge aux personnes en place de sentir le vent tourner.

8.3] Des « Malgaches » dans le quotidien

C'est un truisme que de souligner que les relations entre colonisateurs et colonisés dépendent de la situation coloniale elle-même. La société à Madagascar n'est pas ségrégationniste au sens de « cloisonnement hermétique ». Colonisateurs et colonisés se côtoient au quotidien, il existe des situations d'entre-deux. On trouve très facilement, dans de multiples sources, un discours essentialiste tenu par des enseignants sur « les Malgaches » ou « le Malgache », cherchant à déterminer des comportements, assimilés à « la race » ou à la culture. Mais il existe aussi une vision sociale des choses : un médecin n'est pas associé aux mêmes considérations, aux mêmes valeurs, que, par exemple, un paysan. Les possibilités de se croiser, de se rencontrer sont nombreuses en théorie. Mais existent-elles dans la réalité ? Quels types de relations s'engagent ? Et quels sont les « Malgaches » les plus présents dans la

⁹⁷ Voir le chapitre 5.

vie quotidienne des enseignants coloniaux ? Quelles influences cela a-t-il sur la perception de ces enseignants concernant la population colonisée ?

Pour le comprendre, prenons trois exemples. La question des relations intimes est traitée à part, à la fin de ce chapitre. Il s'agit ici de s'intéresser aux salariés des enseignants coloniaux, principalement domestiques et *bourjanes*, mais également à ce qui peut exister avec les enseignants « malgaches » du Service, et enfin de voir ce qui peut être en jeu dans l'accès de « Malgaches » à l'enseignement européen.

8.3.1] Au service

Dans la situation coloniale, à Madagascar en particulier, de nombreuses personnes travaillent pour les colonisateurs, que ce soit pour l'Administration ou directement comme salariés d'individus. La limite est d'ailleurs parfois fine entre les deux, des salariés de l'Administration se retrouvant de fait au service de leur responsable administratif, dans le cas qui nous intéresse ici, des enseignantes ou enseignants coloniaux. Au service des enseignants, parfois dans le Service de l'enseignement, il peut exister une confusion de fait, appuyée par les rapports employeur/employé, colonisateur/colonisé auxquels s'ajoutent souvent les rapports de sexe et de genre. On peut classer les « Malgaches » au service des enseignants en deux groupes : le personnel domestique et les *bourjanes*.

a] Une domesticité

Disposer de domestiques lorsqu'on travaille à la colonie est un phénomène banal qui a des conséquences économiques, sociales et culturelles. Avoir des personnes qui travaillent pour soi dans le cadre domestique existe à Madagascar avant même la colonisation et n'est pas propre au colonialisme ou au colonisateur. Le système se maintient évidemment après 1896 : pourquoi se passer d'une main-d'œuvre accessible ? Il ne faut pas perdre de vue que salarier une domesticité est un des facteurs qui distingue à l'époque la bourgeoisie, même petite, du reste de la population. Pour les professeurs, du moins avant la Seconde Guerre mondiale, qui sont culturellement et économiquement liés à la bourgeoisie sans être pleinement acceptés⁹⁸, ce n'est pas une nouveauté. Mais pour des instituteurs ou des institutrices, qui ont parfois personnellement échappé à un destin de servante de ferme ou de bonne à tout faire⁹⁹, le changement de position sociale peut se traduire pleinement dans le fait d'avoir un ou des

⁹⁸ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 360-361.

⁹⁹ Comme c'est le cas pour Sosthène Pénot, du moins le pense-t-il. Voir chapitre 2.

domestiques. En 1937, Émile Autran débarque à Madagascar et retrouve Louis Barrois un ancien condisciple de l'école normale de Draguignan, qui l'accueille à Tananarive :

« La première soirée s'écoule à égrener de vieux souvenirs puis, pour moi, à poser des questions sur ce pays qui pendant près de trente ans sera le mien : les coutumes, le genre de vie, les boys comme je dis avec la gourmandise d'un nouveau débarqué qui n'ayant jamais connu une femme de ménage va avoir des domestiques. On sourit de mon enthousiasme on répond avec patience ; oui j'aurai boy, cuisinier et Ramatoa pour faire le ménage, me nourrir et entretenir mon linge. À propos de cuisinier je suis étonné par les talents de celui qui officie chez les Barrois et ce premier contact m'enchanté. Tout ce personnel souriant je le verrai demain à l'œuvre et je suis conquis par la gentillesse de ce peuple, naïf, bon enfant peut-être un peu chapardeur, mais c'est là un moindre défaut. »¹⁰⁰

De fait, parmi les « Malgaches » celles et ceux qui sont engagés comme domestiques (sur lesquels nous n'avons que peu d'informations directes¹⁰¹) sont les plus imbriqués dans la quotidienneté privée des enseignants et de leur famille et constituent l'interface entre les deux mondes. Une partie des considérations essentialistes sur les colonisés sont construites à partir de cette relation, comme le fait Émile Autran. C'est également le cas d'Andrée Duteil, directement dans une position d'employeuse, en tant que femme d'instituteur et sans travail, « maîtresse de maison » dans le langage de l'époque, qui construit une bonne partie de son discours sur les « Malgaches » en partant de l'exemple des *ramatoa* :

« Ils n'étaient pas très payés. Ils ne voulaient pas travailler trop. Tu ne gagnais pas assez d'argent pour les payer trop. J'avais plusieurs employées. Tu pouvais payer trois employées, mais une seule aurait pu tout faire. Elles travaillaient moins qu'une domestique en France. Elles voulaient pas, c'est tout. On s'y faisait. [...] Les Malgaches, ils étaient tous gentils. Une fois, une ramatoa, une ramatoa c'était une Malgache, ça veut dire Malgache et Madame. Les Malgaches n'ont pas beaucoup de vocabulaire. Il y a des mots qui veulent dire plusieurs choses. Ramatoa c'était la femme de chambre. Elle était logée. Une fois, son gamin était malade, on leur a donné de la quinine, des médicaments qu'on avait et tout ça. Il avait de la fièvre qui durait longtemps, alors je lui ai dit s'il est encore malade demain, je l'emène à l'hôpital. Elle voulait pas aller à l'hôpital, elle avait peur de l'hôpital. Et bien elle a disparu avec ses deux gosses et elle est revenue un mois après. On s'est bien douté qu'elle partait parce que le gosse était malade, et bien on l'a soigné dans la forêt, dans la campagne, avec leurs remèdes à eux. Et quand elle est revenue je l'ai reprise, parce que j'avais gardé sa place, je l'avais pas remplacée. Un matin je lui ai dit « tiens te voilà », je lui dis « comment vas-tu » elle me dit qu'il est guéri, « ah bon, tant mieux ». Ils ont toujours eu peur des remèdes des blancs. Les blancs les faisaient mourir. À tel point que si tu leur donnais des remèdes il fallait que tu les prennes avec eux. Alors nous on en prenait et ils en prenaient. L'hôpital, évidemment ils y mourraient. Parce qu'avant d'y aller, ils se soignaient avec les sorciers. Quand c'était pas trop grave, ils guérissaient, mais quand c'était trop grave, on les emmenait à l'hôpital mais on ne pouvait plus rien faire. En France on faisait des distinctions entre les noirs et les blancs. Là-bas on n'en faisait pas. »¹⁰²

Avoir des domestiques est « naturel » pour les coloniaux. Lorsqu'en 1947 le SNI fait un « calcul du minimum vital pour un Européen à Madagascar », pour calculer une base de salaire minimum, à l'alimentation, la maison et l'habillement se rajoutent des dépenses diverses qui prennent en compte le salaire d'un domestique¹⁰³, calculé ici en francs, mais qui comprend aussi parfois une partie en nature :

¹⁰⁰ Mémoires d'Émile Autran, pp. 26-27.

¹⁰¹ Un travail de recherche d'archives spécifiques sur ce sujet n'a pas été entrepris. Le système d'embauche repose sur un contrat qui semble plus oral qu'écrit, du moins pendant les 50 premières années de la colonisation.

¹⁰² Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

¹⁰³ Bulletin du SNI section Madagascar, Janvier-Février-Mars-Avril-Mai 1947, p. 8.

« Mais on avait... par contre, il y avait aussi le train de maison qui était mené par les Malgaches. On avait le cuisinier, on avait des gens de maison, on avait la dame qui faisait le ménage, la dame qui repassait. Tout cela étant rémunéré, attention, hein, heu, en plus de leur rémunération ils avaient un sac de riz par mois. Par mois il leur fallait 30 ou 40 kilos de riz. Ça faisait partie de la rémunération. »¹⁰⁴

Autre facteur intéressant que génère la facilité d'employer du personnel, c'est la double question de la gestion des enfants et du travail des femmes. Les deux ne sont pas forcément liés. Ainsi, Renée Pénot où Andrée Duteil ne travaillent pas, sauf de façon exceptionnelle comme auxiliaire de leurs maris dans l'enseignement. Pourtant elles embauchent des domestiques, toujours des femmes, pour s'occuper de leurs enfants. L'idéal bourgeois est atteint. Mais c'est aussi la possibilité pour des enseignantes de continuer à travailler tout en ayant des enfants, situation moins courante en métropole sur la même période. Andrée Duteil fait explicitement le lien entre les deux :

Elles [les institutrices] continuaient à travailler si elles avaient des enfants. Et puis là-bas, on avait de la domesticité si on peut appeler ça comme ça, pas chère, et qu'on pouvait avoir facilement. Et les Malgaches sont des gens qui adorent les enfants. Il y a une vie qui n'est pas comme en France. Il y a des choses qu'on peut pas comparer. Si le patron ne plaisait pas, les Malgaches s'en allaient. Il n'y avait pas de contrat de travail.¹⁰⁵

On ne pourrait pas comprendre sinon comment une institutrice telle que Simone Schiller peut continuer à travailler : avec son mari Roger Schiller, professeur, ils ont 7 enfants entre 1937 et 1947¹⁰⁶. En 1948, une autre femme, Jacqueline Clément, professeur, demande un congé de disponibilité d'un an, congé sans solde, pour s'occuper de ses enfants. Pourquoi n'embauche-t-elle pas une employée pour s'en occuper ? Parce qu'elle n'en a pas trouvé qui la satisfasse :

« Je ne me sens pas, en effet, en état d'assumer la triple charge de Professeur, de maîtresse de maison et de Mère de quatre enfants, dont deux âgés de deux ans et de deux mois. [...] je n'ai pu me procurer jusqu'ici, malgré toutes les recherches que j'ai pu faire, le personnel à qui je pourrais confier mes jeunes bébés en toute sécurité. »¹⁰⁷

La hausse de la population colonisatrice présente à Madagascar après la Seconde Guerre mondiale entraîne-t-elle une pénurie de personnel ? Peut-être. Mais il semble étrange qu'une *zanatany*, Jacqueline Clément est née à Tamatave en 1913, n'arrive pas à trouver une personne pour travailler pour elle. Sauf à considérer que ce n'est pas la véritable raison. On peut imaginer un manque de confiance envers une partie de la population « malgache », nous sommes dans l'après 1947, aussi bien que l'envie de s'occuper elle-même de ses enfants, envie pouvant paraître étrange dans une société où la norme est d'avoir une *ramatoa* pour un tel travail. Tout est possible, y compris la méfiance quant à l'éducation reçue : confier des enfants à une « Malgache », n'est-ce pas prendre le risque d'une influence « culturelle » voire d'une « indigénisation » ? C'est ce qu'exprime Sosthène Pénot :

¹⁰⁴ Entretien avec Christiane Autran, août 2008.

¹⁰⁵ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

¹⁰⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Schiller Simone.

¹⁰⁷ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Clément Jacqueline. Lettre du 22 mai 1948.

« En 1907, le 23 mai, naquit notre seconde fille Suzanne, 2 ans après notre départ de France. Nous habitons à ce moment une des 2 maisons du groupe scolaire [de LMV], maison vaste, bien aérée, bien aménagée. Une femme indigène (ramatoa) servait de bonne et s'occupait constamment de l'enfant, la promenait tous les jours, et supportait aussi avec une patience extrême tous ses caprices, comme font toutes les femmes indigènes ; et il arrive que les enfants deviennent exigeants et volontaires, d'où beaucoup de difficultés pour les amener à une obéissance raisonnée. »¹⁰⁸

Comme en métropole, avoir les moyens d'avoir des salariées à la maison, c'est se poser la question de la qualité des personnes employées, d'avoir un « bon personnel ». Il existe un système de cooptation et de roulement des domestiques, d'autant que les congés administratifs viennent régulièrement, et de façon constante sur la période étudiée, rompre le contrat. Sauf pour les employés qui suivent leur patron fonctionnaire en congé administratif en métropole. Ce phénomène existe dès le début de la colonisation, mais les traces sont rares dans les dossiers administratifs. Il est plus visible à la fin de la période coloniale, tout simplement parce que le droit du travail oblige alors à la signature d'un contrat, conservé par l'Administration. Ainsi Francis Dorothee, professeur technique, et sa femme, infirmière dans son collège, emploient Rose-May Massabiau en qualité de gouvernante pour 3 mois en France métropolitaine en 1958 pour s'occuper de leurs deux enfants. Le décret du 20 novembre 1951 fixe les règles de concession de passage aux personnes salariées au service de fonctionnaires. Dans le cas présent le passage est pris en charge par le territoire. C'est aussi, par exemple, Jean Vadon, un instituteur qui, à l'été 1960, part en congé au Havre, avec sa femme, ses enfants de 2 et 7 ans et une nurse¹⁰⁹. Ce n'est pas un phénomène nouveau : en 1921, le « domestique de M. Moguez » passe 5 mois en métropole avant de rejoindre, seul, Madagascar.¹¹⁰ Il en va de même pour Charles Renel qui voyage en métropole en 1924 avec « une domestique indigène »¹¹¹. On peut penser cependant que le coût de cet emploi hors Madagascar en limite l'usage. Le phénomène semble plus répandu à la tête du Service de l'enseignement et chez les professeurs que pour le personnel du primaire.

Avoir un « bon personnel », c'est parfois l'embaucher avant même d'être en poste. Ainsi lorsque Robert Petitot rentre de congé de métropole en 1959 par voie maritime, « Mlle Rafandrasoa » est engagée pour être gouvernante dans sa famille avant même le débarquement de son employeur. Elle était précédemment au service d'un ingénieur du génie rural¹¹². Pour Andrée Duteil, le phénomène existe déjà à l'époque de ses parents :

« Mes parents, ils ont eu deux domestiques depuis leur arrivée à Madagascar jusqu'à ce qu'ils soient partis. Toute leur vie de travail, ils les ont eu. Ils marchaient des fois pendant un mois pieds nus, pour aller retrouver Monsieur et Madame Pénot. Ils allaient dans un village, ils étaient nourris et logés. C'était un donné pour un rendu. Quand j'ai quitté Madagascar en 1945, une femme est venue me voir et c'était Rachindre, cette femme qui a travaillé chez mes parents toute sa vie. Quand mes parents

¹⁰⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 199.

¹⁰⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Vadon Jean. Ordre de mise en route, 7 octobre 1960.

¹¹⁰ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Notice du 14 octobre 1921.

¹¹¹ CAOM EE/II/1538/3. Renel Charles. Notice du 11 décembre 1924.

¹¹² ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Petitot Robert. Télégramme du 15 janvier 1959.

sont partis, elle a touché la retraite du gouvernement et puis mon père lui a fait avoir la médaille des bons serviteurs. Pour eux c'était quelque chose de faramineux d'avoir cette médaille là. Elle est venue me voir. Depuis l'âge de treize ans je l'avais pas revue. Elle m'a retrouvée et est venue me dire au revoir. Je l'ai reconnue, pourtant elle était âgée, elle était vieille. Et son mari aussi était gentil. Des vrais Malgaches. Des gens dévoués. Ils l'ont fait pour nous, toute leur vie. Quand mes parents prenaient un congé, mes parents leur trouvaient un boulot chez des Européens, à condition de les reprendre après le congé. Il y avait quand même une amitié entre les Malgaches et les blancs. Il n'y avait pas de contacts physiques parce qu'on ne vivait pas comme eux, mais autrement, il y avait une amitié. »¹¹³

On voit ici la confusion qui existe entre un rapport de salariat et un rapport amical. Il peut exister de la sympathie, mais parce que ce sont des personnes « dévouées », de « bon serviteurs ». On touche ici à une des limites de la perception des « Malgaches » par une partie importante des enseignants coloniaux. D'autant que la situation coloniale complexifie la relation employeur/employé. D'ailleurs, ce ne sont pas les termes utilisés. Lors de « l'affaire d'Ambositra » concernant Sosthène Pénot en 1924¹¹⁴, deux de ses domestiques sont interrogés par l'Administration. La retranscription est de l'inspecteur des provinces chargé de l'enquête :

« Déposition de Ralejo, domestique chez M. Pénot.
Reconnaît avoir quelquefois été [illisible] des légumes au terrain scolaire pour la cuisine de son maître, mais proteste d'en avoir abusé pour aller en vendre au marché [...]

Déposition de Rapierre domestique (cuisinier) chez M. Pénot.
Allait tous les jours chercher des légumes au jardin scolaire pour les besoins de la cuisine de son maître et s'est toujours adressé pour cela au contremaître d'agriculture avant de se servir. [...] Quand il partait en tournée avec son maître, c'est le boto Ralejo qui allait chercher les légumes au jardin pour la famille de son patron. »¹¹⁵

Un autre aspect de la domesticité qui apparaît ici, est le « domestique administratif », c'est-à-dire la personne payée par l'Administration pour être domestique de ses agents. À Madagascar, des postes, des situations de travail pour le personnel « européen » de l'État colonial donnent droit à l'octroi d'un domestique. C'est le cas par exemple des instituteurs chargés d'inspecter les écoles indigènes « en brousse », disposant d'un « homme à tout faire » :

« Un coup de sifflet et Mahdi, le boy-cuisinier-factotum, est là qui s'affaire. Rapidement le picot, la literie est roulée dans la natte, la caisse-popote, la caisse à linge solidement arrimée aux « bao » par les bourjananes qu'il a fallu réveiller à grands cris. »¹¹⁶

Un cas particulier, celui de Jean Le Goux, est intéressant parce qu'il montre à la fois la façon dont des règles administratives sont censées tout encadrer de l'activité des fonctionnaires à la colonie, tout en révélant la capacité de l'Administration à faire des exceptions pour les situations particulières. Exceptions qui apparaissent souvent comme une règle de gestion

¹¹³ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

¹¹⁴ Voir le chapitre 5.

¹¹⁵ CAOM GGM 6(14)D10. Dossier Pénot. Dépositions du 6 décembre 1923.

¹¹⁶ Mémoires d'Émile Autran, p. 104. Émile Autran précise le mot Bao dans une note : « barre longue de trois mètres environ, généralement un bambou, sur laquelle sont attachés les fardeaux que deux hommes transportent, chacun à une extrémité ».

administrative. En situation coloniale, beaucoup de choses sont possibles si l'on a les bonnes relations :

« Attendu que M. LE GOUX, instituteur de 2^e classe est classé dans la 2^eme catégorie ordinaire et qu'en cette qualité il ne peut se faire accompagner d'un domestique au cours de ses déplacements temporaires.

Attendu toutefois qu'il remplit à Majunga les fonctions du chef de la circonscription scolaire de cette localité [...] il peut prétendre dans cette position à l'octroi d'un domestique [...] M. Le Goux [...] est autorisé à se faire accompagner d'un domestique indigène au cours de ses tournées d'inspections. »¹¹⁷

La relation entre Administration et domesticité ne s'arrête pas à des réglementations fixant un salaire pris en charge. Parfois c'est l'Administration qui fournit directement des domestiques :

« De ce coin reposant [la jetée à Ananalava au début des années trente], nous repartons assez tard, escortés par la lanterne tempête balancée par le boy. Ce boy est un prisonnier loué par l'administration de la prison aux européens qui le désirent. Il a été condamné pour vol de bœufs à une peine de prison, peine non infamante pour lui. Il est heureux de servir le Vazaha, remplit à notre satisfaction les rôles de cuisinier, de blanchisseur et de gardien. En notre absence, on lui confie la garde de la maison pendant des jours et des semaines. Se sentant responsable, il remplit son rôle ponctuellement et à notre retour, tout est en place. »¹¹⁸

Le système de location ou de prêt de détenus¹¹⁹ existe dans la durée. Ainsi en 1951, lors d'une enquête concernant le suicide d'un enseignant, un policier interroge « Ivaka, 35 ans, détenu détaché au service de l'École Régionale de Diégo-Suarez » qui travaille comme domestique pour le directeur de l'ER¹²⁰. Les prisonniers ne sont pas toujours employés comme domestiques et peuvent tout simplement faire partie du personnel d'un établissement, de façon précaire :

« Il n'était pas prévu de crédit pour le paiement d'un planton, mais un crédit était néanmoins prévu pour son habillement. Un prisonnier a été affecté au Secteur Scolaire de juin à décembre. Ayant été libéré, il n'a pas été remplacé »¹²¹.

L'autre groupe qui se trouve régulièrement, parfois quotidiennement, au service des enseignants coloniaux est celui des *bourjanes*.

b) Avec les *bourjanes*

Bourjane est le nom utilisé pour désigner les « porteurs » que ce soit de *filanzane*, chaise portée par 4 personnes, ou de pousse-pousse. Préexistant à la période coloniale, ce mode de déplacement à force humaine se développe sous la présence française avec une demande croissante en déplacements. Le recours aux *bourjanes* est multiple : pour des déplacements privés ou administratifs, sur de courtes ou de très longues distances. Ils représentent une forme « d'exotisme colonial », comme le montrent les nombreuses photos d'une personne

¹¹⁷ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Le Goux Jean. Décision du 31 juillet 1939.

¹¹⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 315.

¹¹⁹ Sur cette question, voir Jean Fremigacci, « l'État colonial et le travail pénal à Madagascar (fin du XIX^{ème} siècle - années 1930) », in *Le travail en Afrique noire*, sous la direction d'Hélène d'Almeida-Topor, Monique Lakroum et Gerd Spittler, Paris, Karthala, 2003, pp. 173-206.

¹²⁰ Base de données N°349 (CAOM).

¹²¹ ARM G143. Rapport du secteur scolaire d'Ambatondrazaka, 1947, p. 6.

portant casque colonial, faisant poser ses porteurs pour garder une trace de ce quotidien¹²². Les déplacements motorisés tendent, avec le développement des infrastructures routières, à concurrencer *filanzane* et pousse-pousse, mais des *bourjanés* sont toujours en exercice à la fin de la période coloniale. De fait, il s'agit de « Malgaches » avec lesquels les enseignants coloniaux sont en contact régulier, si ce n'est quotidien. Plus précisément, les instituteurs travaillant dans l'enseignement indigène et chargés de tournées d'inspection utilisent pendant très longtemps les *bourjanés* comme force de transports principale. En 1947, Émile Autran fait en *filanzane* une longue tournée d'inspection dans la circonscription scolaire de Majunga : 83 jours, 2 400 km parcourus¹²³. Les *bourjanés* sont, avec le boto « homme à tout faire », des « Malgaches » avec lesquels est partagé un temps long, voire même une certaine intimité. Il ne s'agit pas ici de rentrer dans le débat de la « force humaine » comme moyen de locomotion, mais d'essayer de comprendre les échanges et la perception de ce groupe par des enseignants coloniaux. Dans ses mémoires, Sosthène Pénot essaye d'expliquer l'utilisation et le vécu de ce mode de transport :

« Le pousse-pousse est le véhicule des longs voyages. Le *filanzane* reste le moyen de transport en ville. Il est d'ailleurs indispensable à Tananarive, ville toute en gradins, aux pentes escarpées. Aux carrefours stationnent des équipes de *bourjanés* accroupis au pied de leur *filanzane* dressé au mur voisin, attendant le signal qui les appelle. Vous n'avez qu'à lever le bras de loin ; vous êtes aperçus et c'est la course des équipes à qui arrivera la première. Une promenade en *filanzane* par groupes est curieuse à voir ; les *bourjanés* mettent leur point d'honneur à marcher en cadence et de front, à ne pas secouer les *Vazahas* et à se taire lorsque ces derniers conversent. C'est une catégorie d'indigènes sympathiques qui sont heureux d'appartenir à un chef ; alors ils arborent la cocarde au chapeau et portent le *lamba* blanc immaculé. »¹²⁴

Une partie de la « question *bourjané* » vue par le prisme colonial se trouve ici : les *bourjanés* seraient l'ancêtre du taxi, respectant particulièrement « le blanc », « le Français ». La « catégorie d'indigènes sympathiques » sous-entend qu'il en existerait d'autres qui ne le seraient pas forcément. C'est dans une autre source, son manuscrit « ethnographique » rédigé avant la Première Guerre mondiale, que l'on trouve son opinion, bien plus tranchée :

« Les *bourjanés* sont les plus sympathiques des Malgaches. S'ils ne sont pas malmenés, si on sait les flatter (un ruban neuf pour leur chapeau suffit), ils sont courageux, on en fait ce qu'on veut ; ils forment une exception au milieu de la race indolente et souvent fourbe qui habite le centre de notre grande île africaine. »¹²⁵

Par ailleurs, ce que Sosthène Pénot oublie d'écrire dans ses mémoires, alors qu'il est un bon connaisseur de la situation et de la société malgache, c'est qu'une partie importante des *bourjanés* sont d'anciens esclaves à qui le travail de porteur a donné accès à un emploi salarié après « l'abolition » de 1896. C'est ce qui permet également de comprendre le pourquoi du port d'une cocarde tricolore, reconnaissance des anciens esclaves envers un régime qui a

¹²² Voir notamment dans l'annexe photographique les photos 134, 137, 138, 139, 148, 236, 285.

¹²³ Mémoires d'Émile Autran, p. 94.

¹²⁴ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 206.

¹²⁵ Sosthène Pénot, manuscrit d'une ethnographie de Madagascar, p. 22.

reconnu l'égalité de statut et qui détient le pouvoir¹²⁶. Cette situation doit nous permettre de mieux comprendre le discours des enseignants concernant les *bourjanés*. Comme pour les domestiques, il existe des *bourjanés* « fonctionnarisés » : à la voiture de fonction se substitue le *filanzane* ou le pousse-pousse. Là encore, dans l'utilisation quotidienne, la frontière est souvent franchie entre ce qui relève du déplacement administratif ou du déplacement privé. André Duteil, fils de Georges Duteil et petit-fils de Sosthène Pénot est né en 1933. Pendant la Seconde Guerre mondiale, son père est successivement inspecteur primaire de la circonscription scolaire et directeur de LMV :

« C'était auprès de Mahamasina, pas très loin du lac, là, et juste à côté de l'école Le Myre de Vilers, il y avait un autre bâtiment où était installée l'inspection primaire de la zone de Tananarive. Alors, ba, quand on est arrivés, on a été à l'école. Ce qu'il y avait de marrant, c'est que pour aller à l'école, l'école le Myre de Vilers disposait d'un pousse-pousse, pousse-pousse 3 places [rires]. Donc on pouvait aller à l'école à 3. Parce que à ce moment là on était 3. Il y avait mon frère aîné, ma sœur et moi. [...] Donc direction l'école, donc moi j'étais, j'ai commencé l'école à Tananarive, au cours élémentaire 2 quoi. C'était l'école dans le quartier d'Analakely [...] »¹²⁷

C'est dans le cadre d'utilisations « extraordinaires » de ce mode de transport, comme une tournée d'inspection, que l'on peut se rendre compte d'une certaine admiration des enseignants qui l'utilisent. Pendant la Première Guerre mondiale, Sosthène Pénot est responsable du contrôle des écoles indigènes dans la circonscription de Diégo-Suarez et décrit un univers et des obstacles bien différents de ceux de la ville :

« Pour aller à Ampombiantambo, il faut traverser un large fleuve où les caïmans abondent. Les porteurs crient à tue-tête, frappent l'eau avec des gourdins et les sauriens effrayés s'enfuient. Alors nous passons en toute sécurité. Ils font un paquet de leurs lamba, le portent sur une tête, soutiennent le filanzana dans lequel je suis détendu, à bout de bras et se rendent ainsi à l'autre rive. C'est peut être plus difficile encore pour eux de traverser d'étroits ravins sur des troncs, en guise de passerelle. L'arbre plie, l'on regarde en bas le fond du ravin rempli d'eau croupissante et peuplé de caïmans. Deux porteurs ne peuvent passer de front et le filanzana avec son vazaha, doit être porté à l'autre bord. Quel prodige d'équilibre sur ce tronc d'arbre où chaque porteur s'ingénie à glisser plutôt qu'à marcher. Il vaut mieux pour moi, fermer les yeux à cause du vertige. »¹²⁸

L'admiration qui existe pour les prouesses physiques des *bourjanés* ne doit pas être confondue avec une quelconque proximité amicale, mais doit plus être considérée comme une vision utilitariste. Dans un sens, pour ces enseignants, ces « Malgaches » sont à « leur place » dans un travail physique intense. Le discours et la perception se situe plus dans un double registre alliant racialisation et situation sociale : sans formations intellectuelles ou techniques, n'est-il pas logique de se retrouver dans un travail « de force » ? C'est ce que semble penser Émile Autran, qui a passé à Madagascar beaucoup de temps en compagnie de *bourjanés*. Dans ses mémoires, il s'attelle entre autres à justifier l'utilisation de cette main-d'œuvre :

¹²⁶ Lucile Rabearimanana, « Les descendants d'Andevo dans la vie économique et sociale au XXe siècle : le cas de la plaine d'Ambohibary Sambaina », in Rakoto Ignace (textes réunis et présentés par), *L'esclavage à Madagascar. Aspects historiques et résurgences contemporaines*, Actes du colloque International sur l'Esclavage, Antananarivo, 24-28 septembre 1996, p. 296.

¹²⁷ Entretien avec André Duteil, juillet 2006.

¹²⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 265.

« Plus tard, beaucoup plus tard j'ai entendu des gens s'indigner de voir l'homme servir de bête de somme (qu'ils disaient) et j'ai souri en pensant à ces tireurs de pousse-pousse que j'ai toujours connus heureux de faire un métier qu'ils aimaient à tel point qu'à un moment où les dirigeants de la jeune République Malgache ayant décidé que supprimer les poussettes serait rendre à l'homme sa dignité, il y eut une véritable levée de boucliers et des réclamations si véhémentes qu'il fallut rendre le bourjane à ses brancards. »¹²⁹

Dans un autre texte, qu'il explique être une commande de la direction du Service de l'enseignement pour son mensuel, et qu'il reproduit dans ses mémoires, Émile Autran relate une tournée d'inspection « type ». Toutes les considérations s'y entrechoquent :

« Malgaches de brousse, grands enfants qui rient d'un mot, qui le répètent, qui en rient longtemps, c'est ainsi que je vous aime. Vous vivez le présent et heureux de n'avoir pas de chemise peut-être ? Vous vous livrez à l'heure qui passe, à la fraîcheur du réveil, sans réfléchir, d'un élan animal qui ne s'analyse pas mais qui sent pleinement toutes ces choses inexplicables dont la somme fait votre plénitude actuelle : joie du corps reposé, de la fraîcheur matinale, de l'intestin libre enfin. Les heures passeront ; le brancard se fera lourd à vos épaules meurtries, la transpiration ruissellera, vos visages se creuseront de fatigue ; mais alors, apparaîtra un ruisseau et tout à la joie de boire et de barboter, vous oublierez les fatigues passées comme vous ignorez l'effort qui reste à faire. Bœufs à labour diront les uns, charrues à négriers s'écrieront les autres. Mais ces autres n'ont jamais vu un Malgache si ce n'est à l'exposition coloniale. Ces autres, ont appris la mentalité primitive dans « La case de l'oncle Tom », se gargarisent de théories couleur bonbon fondant et, vieux coloniaux sans avoir vu la Colonie, veulent apprendre à leur papa à faire des enfants. »¹³⁰

Ce qui est impressionnant dans ce texte c'est qu'il est construit pour servir de base de travail pour les enseignants « malgaches », en décrivant une vision essentialiste et rigide de l'ordre des choses, tout en se plaçant dans une « réalité coloniale » en opposition à une perception métropolitaine forcément biaisée. On retrouve ici la dénonciation de toute considération politique ou théorique à laquelle sont opposées des pratiques basées sur le vécu, synonyme d'accès à des savoirs et des vérités « cachés » pour quelqu'un de l'extérieur. Ainsi, il n'y a pas de confusion possible, chacun reste et doit rester dans un rôle social bien précis. Dans son voyage en famille de Tananarive à Ambositra en 1907, publié en 1914 dans l'almanach de la MLF, Sosthène Pénot parle des 6 *bourjanés* qui tractent le pousse-pousse. Sur la route, un pont détruit rallonge l'étape :

« Quel contretemps fâcheux ! À quelle heure arriverons-nous ? [...] les gens d'un village perché sur une crête en bordure de la route nous préviennent que, plus loin, un glissement de terre a coupé la route, qu'il sera impossible de continuer. Les Bourjanés sont perplexes ; ils auraient bien envie de coucher là dans ce village dont les quelques lumières sont bien tentantes ! Mais que va dire le « Vazaha » ? « Prenons l'ancien chemin ! » fis-je et sans autre explication, je descends et délibérément marche en avant. Saisis de honte, ils se cramponnent aux brancards et les voilà partis. Ah ! Ce chemin ! Figurez-vous un mauvais sentier où deux personnes peuvent difficilement passer de front, un sentier qui gravit les collines au lieu de les contourner, qui, brusquement, s'enfonce dans la vallée sans souci des rochers, des accidents possibles, un vrai sentier malgache qui ne connaît que la ligne droite.

Comment nos bourjanés en sortirent, je me le demande ! [...] Le ciel s'était obscurci et c'était la nuit noire. Le casque blanc à la main, j'étais l'éclaireur que l'on essaie de suivre. [...] Les bourjanés tantôt si loquaces, maintenant se contentent de souffler du gosier et de suivre mes indications. »¹³¹

¹²⁹ Mémoires d'Émile Autran, p. 23

¹³⁰ Mémoires d'Émile Autran, p. 105.

¹³¹ Sosthène Pénot, « Un voyage dans la brousse malgache », in *Almanach de la Mission Laïque Française pour 1914*, Paris, MLF, pp. 120-122.

Ainsi, les *bourjanes* représentent la force brute, là où le colonisateur, casque à la main pour bien souligner sa place, est le guide qui impulse et décide. Les rôles sont définis pour la durée. En va-t-il de même pour une autre catégorie de salariés en contact quotidien, celle des enseignants « malgaches » du Service de l'enseignement ?

8.3.2] Dans le Service : le personnel enseignant « malgache »

Une multitude de personnes, en dehors des enseignants coloniaux, travaillent dans l'enseignement. Il ne s'agit pas ici de s'intéresser à l'ensemble des personnels, mais plus particulièrement aux enseignants « malgaches ». Ils sont les auxiliaires indispensables au système d'enseignement colonial en le faisant fonctionner : il y a officiellement en 1908, dans le Service, 483 instituteurs, 202 maîtresses de couture dans le premier degré, 32 professeurs assistants, 10 maîtresses de couture pour 15 instituteurs et institutrices européens dans le second degré¹³². En 1947, il y aurait 1 372 instituteurs, 307 maîtresses de couture dans le premier degré, 66 professeurs assistants et 25 maîtresses de couture dans le second degré¹³³. Il existe une gradation et une carrière interne, des concours qui donnent le statut de professeur assistant ouvrant l'accès à des postes, des responsabilités et des salaires plus importants. Les inspections et les jugements sur la valeur professionnelle peuvent varier sur un éventail large, de l'incompétence à la très bonne qualification. Les relations possibles sont liées au genre et à la profession. Au genre, parce que la division sexuelle du travail fait que les maîtresses de couture sont, dans le second degré, sous la direction d'institutrices « européennes », et que celles inspectées dans le premier degré ne semblent jamais retenir l'attention des instituteurs-inspecteurs. À la profession, parce que les enseignants croisés au quotidien sont avant tout des professeurs assistants, c'est-à-dire des instituteurs « malgaches » qui ont réussi à monter en grade. De fait, les opinions concernant la quasi totalité des enseignants « malgaches » restent marquées par le processus de formation : les quelques instituteurs coloniaux vont former, recruter les futurs enseignants. Peuvent-ils se considérer comme collègues alors qu'il existe toujours une hiérarchie de fait qui place en direction et en responsabilité les instituteurs de « statut européen » ? Ce phénomène tient à au moins deux choses : d'une part la formation dispensée à LMV est jugée du niveau d'une EPS métropolitaine, non d'une école normale, d'autre part, le système colonial ne peut accepter une mise en égalité, du moins jusqu'aux années cinquante. Ainsi, lorsque Jean Ralaimongo revient de métropole à Madagascar avec un brevet élémentaire, seul diplôme de la plupart des auxiliaires de statut « européen », on lui

¹³² CAOM GGM 5(2)D4. Rapport annuel du Service de l'enseignement, 1908.

¹³³ Service de l'enseignement, *Rapport sur l'organisation du régime de l'enseignement*, 1948, p. 47.

refuse l'intégration dans les cadres européens. En situation coloniale, à ce moment précis, chacun doit rester à sa place :

« Il n'a jamais été dans l'intention du Gouvernement de la Colonie d'envoyer cet agent poursuivre ses études à Paris, à l'école Pigier notamment qui s'intitule « École pratique de commerce » et qui a bien peu de rapport avec les fonctions d'instituteur ou de professeur assistant indigène que Ralaimongo peut être appelé à exercer dans la Colonie. Je crois devoir ajouter que Ralaimongo possède incontestablement une intelligence et une instruction au-dessus de la moyenne ; toutefois cet indigène paraît vouloir depuis quelques temps, créer une agitation malsaine parmi la population Betsileo à laquelle il appartient, agitation qui semble dirigée contre les fonctionnaires indigènes de race hova qui sont en service dans la province de Fianarantsoa.

Sa réintégration dans les cadres du personnel indigène paraît donc d'ores et déjà de nature à soulever des difficultés [...]. Albert Piquié. »¹³⁴

Après la Seconde Guerre mondiale, quelques enseignants « malgaches » iront en métropole et se verront alors intégrés dans l'enseignement, dans une logique assimilationniste et d'exemplarité. Mais dans le quotidien, ce qui ressort le plus de la relation des enseignants « européens » à leurs « collègues », c'est la considération qu'ils ne seront jamais à niveau égal d'une part, et qu'il faut perpétuellement les encadrer d'autre part. En 1911, Charles Renel décrit le personnel « malgache » :

« Nos instituteurs officiels indigènes sont de valeur très inégale. Les premières promotions de l'École le Myre de Vilers ont été hâtivement instruites et dispersées dans nos écoles avec un bagage tout à fait insuffisant. Il ne pouvait d'ailleurs en être autrement ; pendant cette période héroïque de l'enseignement, il s'agissait de recruter immédiatement des collaborateurs indigènes ; beaucoup d'entre eux, justes suffisants à cette époque, sont aujourd'hui au dessous de leur tâche. Quelques-uns, abandonnés à eux-mêmes dans la brousse, sont pour ainsi dire retournés à l'état barbare ; ils ont oublié le peu de français qu'ils avaient pu savoir, et les écoles ne peuvent que périliter sous leur direction. Ils seront peu à peu éliminés ou mis en sous-ordre. J'ai donné d'autre part des instructions pour que tous ces agents suivent régulièrement les cours de vacances institués dans les centres scolaires pourvus d'instituteurs européens. »¹³⁵

La masse des enseignants « malgaches » est toujours considérée comme devant apprendre, les enseignants « européens » étant les pourvoyeurs de conseils au quotidien, en tant que directeurs ou directrices d'établissement, ou en tant que responsable de l'inspection des écoles du premier degré d'une aire géographique donnée. Cela ne veut pas dire que ce personnel est complètement nivelé à l'intérieur de son statut : lorsqu'un directeur d'ER part en tournée, ou qu'il existe un manque ponctuel de personnel de statut « européen », les directions d'établissement sont assurées par intérim par des professeurs assistants, jugés assez aptes. Mais avant les années cinquante, avant qu'une politique assimilationniste ne soit clairement mise en exergue, le corps enseignant « malgache », qui travaille dans le cadre des programmes d'enseignement mis en place à/pour la colonie, est piégé dans sa situation par la vision de sa hiérarchie. Il est courant de considérer qu'une fois son diplôme en poche, l'instituteur « malgache », isolé dans son école, « tombe dans la routine », ou « pontifie ». Et

¹³⁴ CAOM EE/II/3656/7. Ralaimongo Jean. Lettre du 31 mars 1911.

¹³⁵ CAOM GGM 5(2)D6. Rapport annuel du Service de l'enseignement, 1911.

pour une partie des enseignants coloniaux, il s'agit au début de la colonisation d'une question raciale et coloniale :

« En dehors de rares exceptions ils ne sont pas dans leur milieu parmi les Européens. Ils ne peuvent pas, sans se rendre grotesque, aspirer au titre d'étrangers. Le mode de vie, les idées, les manières d'être des Européens ne sont pas les leurs. Ils ne peuvent pas penser et se comporter à la manière des Blancs. »¹³⁶

«Un autre défaut, assez fréquemment constaté chez l'instituteur malgache est le pédantisme.[...] L'inspecteur met donc les maîtres en garde contre le désir de pontifier, d'imiter nettement les Européens et les invite à se rappeler qu'ils sont des Malgaches chargés d'instruire de jeunes Malgaches. »¹³⁷

Le personnel enseignant se retrouve bien devant une ambiguïté, une sorte de paradoxe de situation : d'une part il ne faut pas faire le « Français », d'autre part il faut « civiliser ». La distinction est plus difficile au quotidien qu'il n'y paraît. La question du « mode de vie », du « degré de civilisation » est un des critères importants considéré par l'Administration concernant les « Malgaches » demandant l'accession à la citoyenneté française. C'est aussi une des façons dont les enseignants « européens » regardent leurs « subordonnés-collègues ». Ainsi, voici ce qu'écrit Sosthène Pénot à propos du retour d'une fête publique du Gouvernement général marquant symboliquement la domination française, en 1912 :

« Vint le moment du retour à Tananarive. Comme je me disposais à partir par une belle nuit étoilée, une délégation de Malgaches vint me trouver et me demander de bien vouloir les accepter en ma compagnie. J'étais étonné ; l'un d'eux me confia : « nous devons passer à Ambohitrahaba, le village des tombeaux, et nous n'osons nous y risquer seuls la nuit, par crainte des sorcières, tandis qu'avec vous, Vazaha, nous ne risquons rien, les sorcières auront peur et se cacheront ». C'était l'élite indigène, des professeurs, des interprètes, tous gens instruits, qui me parlait ainsi. »¹³⁸

C'est typiquement ce genre de considération qui renforce le sentiment de travail « civilisateur » non accompli, avec en face de soi « d'éternels élèves », que l'on surveille en même temps que les vrais élèves, pour éviter une « régression » pensée comme inexorable. C'est par exemple ce que révèle le commentaire de Pierre Delcourt, directeur en 1947 de l'ER de Farafangana :

« Nous avons veillé avec un soin particulier à ce que maîtres et élèves s'expriment en français à l'intérieur du domaine scolaire. Nous avons invité les élèves à converser en français le plus souvent possible. »¹³⁹

Même si dans la réalité les inspections sont éparées, surtout dans les régions excentrées, l'importance du contrôle vient de la situation d'interface, de représentant de ce que serait concrètement l'apport et le progrès de la présence française. Former des enseignants, c'est former des personnes devant véhiculer la ligne coloniale officielle, dans l'enseignement, à

¹³⁶ George-Sully Chapus, *L'organisation de l'enseignement à Madagascar sous l'administration du Général Galliéni*, Montpellier, A.Sahy, 1930, p. 42.

¹³⁷ Idem, p. 254.

¹³⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 230.

¹³⁹ ARM G143. Rapport annuel de l'ER de Farafangana, 1947, p. 12.

travers le discours, aussi bien que la structuration de la vie sociale quotidienne dans les établissements. C'est ce qu'exprime le directeur de LMV en 1921 :

« Les instituteurs travaillent, ils connaissent leur métier et le voyageur qui traverse aujourd'hui la brousse de Madagascar peut être sûr de trouver dans la plupart des villages malgaches des jeunes gens sachant leur dire en français ce que la France a fait pour eux. »¹⁴⁰

C'est ainsi que parmi les plus intégrés, on retrouve sans surprise le discours que le colonisateur aime entendre et qu'il contrôle :

« Le rôle social des instituteurs malgaches consiste à enseigner aux autochtones à comprendre et à aimer la France, à diffuser la langue et les idées françaises ; il est du devoir de tous de les soutenir et de seconder leurs efforts ; ce qui n'est pas toujours le cas. Les encourager et soutenir leur tâche, c'est travailler pour la cause française, c'est faire preuve de patriotisme dans le sens le plus large du mot. »¹⁴¹

Évidemment, il n'existe pas une unité de vue et de pensée dans le corps enseignant « malgache », où l'on trouve aussi bien des personnes défendant le système colonial, que participant à des mouvements le remettant plus ou moins en cause. De fait, l'enseignement et la confrontation coloniale participent à la montée des mouvements d'émancipation, notamment par l'enseignement de valeurs républicaines. Qu'une partie de ces enseignants puisse être appréciée par de futurs dirigeants du MDRM¹⁴² montre bien la complexité des échanges et de la vie quotidienne coloniale dans le moyen terme. D'ailleurs, les enseignants coloniaux sont conscients des conditions de travail, faibles moyens et classes surchargées, qui composent le quotidien des instituteurs « malgaches ». Au-delà de la question politique il y a la question d'être enseignant :

« Dans les différents centres inspectés, je retrouve comme instituteurs bon nombre de mes anciens élèves de l'E.N. [École Normale, LMV]. Et à ma satisfaction, je peux constater que ces maîtres se dévouent tous à leurs fonctions, surtout avec les moyens rudimentaires dont ils disposent, car les fournitures ne leur arrivent plus régulièrement et le matériel scolaire est parfois insuffisant. Les tournées d'inspections se font en filanzane. »¹⁴³

Existe-t-il d'autres types de relations que hiérarchiques ? Peut-être, si l'on en croit Émile Autran, qui parle dans ses mémoires d'une excursion privée à la fin des années trente, dans la région de Tuléar avec « Razafy professeur assistant de l'École Régionale »¹⁴⁴. Mais il n'en dit guère plus sur la relation entretenue, qui peut aussi bien être « amicale » que simplement utilitariste : avoir un traducteur sous la main, par exemple. Ce qui ne veut pas dire que dans l'autre sens, pour ce professeur assistant, il n'existerait aucun intérêt : une meilleure relation avec un supérieur hiérarchique direct peut être une motivation pour participer à cette « escapade ».

¹⁴⁰ ARM G396. Rapport de LMV pour 1921, p. 22.

¹⁴¹ CAOM GGM 6(7)D66. Bulletin de la Société de Secours Mutuels des Fonctionnaires Malgaches, 1936.

¹⁴² Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896-1960)*, Paris, Karthala, 2001, p. 127.

¹⁴³ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 263.

¹⁴⁴ Mémoires d'Émile Autran, p. 37.

La question de l'assimilation à la culture et au mode de vie du colonisateur semble rester comme une pierre angulaire dans la possibilité d'une relation sociale. Ce semble être également le cas à Tananarive dans les années cinquante :

« SD : Alors quand même, c'est sur deux générations... Sur la question des relations professionnelles qui pouvaient avoir lieu avec les Malgaches, comment elles ont évolué ?

JF : Là encore il y a de très grosses différences entre l'époque coloniale et l'indépendance, et entre la première et la seconde République. À l'époque coloniale, les relations avec les Malgaches étaient très faibles, il y avait très peu d'enseignants malgaches dans le secondaire. Mes parents avaient autour, enfin, oui je vérifie, mais j'en suis certain oui, ils avaient un seul ami malgache professeur, qui était un professeur d'histoire et qui a été pendant longtemps le premier et seul professeur d'histoire dans un lycée à Madagascar, qui s'appelait Édouard Ralaimihoatra qui est l'auteur d'ailleurs d'une histoire de Madagascar. Donc il s'appelait Ralaimihoatra. C'était le type du Malgache francisé, il s'était marié avec une française. J'ai eu sa femme comme professeur de dessin au lycée Galliéni. Sa femme était professeur de dessin. C'était une Française. Donc, en ce sens, il n'était pas tout à fait représentatif, si il était profondément malgache, mais il n'était pas n'importe quel Malgache. Donc les relations étaient faibles, il y avait vraiment une coupure, la société coloniale était une société très cloisonnée. Mes parents connaissaient très mal la société malgache et ils la percevaient en grande partie à travers les stéréotypes coloniaux. »¹⁴⁵

Il semble bien qu'à de rares exceptions près, les relations avec le personnel enseignant « malgache » soient dépendantes de la situation coloniale qui implique à la fois une vision raciale, avec même des « sous découpages », des conceptions particulières par « races » ou « ethnies » catégorisées qui existent depuis le début de la colonisation et la « politique des races » de Galliéni. Est-ce à dire qu'il n'existe aucune relation sociale poussée en dehors des relations de travail, basées donc sur la hiérarchie ou de salariat ?

8.3.3] Par le prisme de l'enseignement

Il existe dans la vie de tous les jours des relations usuelles, marchandes ou de travail avec la population « malgache ». Mais, dès qu'il s'agit de relations plus intimes, alors même qu'il existe une forte sociabilité quotidienne (réception, cercles, fêtes, excursions...), elle semble se construire de façon exclusive à l'intérieur du groupe colonisateur, chez les « Européens ». Pourtant la situation coloniale est plus complexe qu'une dichotomie colonisateur/colonisé. Il existe des entre-deux. Ainsi, qu'en est-il des métis ? Ou des personnes nées « malgaches » et accédant à la citoyenneté française ? De même, s'il existe un enseignement indigène, on sait que l'enseignement européen est ouvert à une élite « malgache » :

« À titre indicatif, les écoles dites « européennes » de Tananarive reçoivent 1 302 élèves dont 625 Malgaches soit 47 %. Il est évident que dans les villes autres que la Capitale, où la population européenne est moins nombreuse, le pourcentage des élèves malgaches est moins élevé. »¹⁴⁶

Ne revenons pas sur cette évidence statistique proposée qui n'en est pas une, et qui est révélatrice de la concentration sociale tananarivienne. En 1948, près de la moitié des élèves de

¹⁴⁵ Entretien avec Jean Fremigacci, juin 2007.

¹⁴⁶ Service de l'enseignement, Rapport sur l'organisation du régime de l'enseignement, 1948, p. 46.

l'enseignement européen primaire de Tananarive est « malgaches » ou considérée comme telle par l'Administration. Dans les lycées, qui ont également des classes primaires, les « Malgaches » représentent, d'après la même source, 57% de la population du lycée Jules Ferry, 47 % du lycée Jules Ferry. On peut se demander sur quels éléments l'Administration fait la distinction entre « Français » et « Malgaches ». Mais au-delà, ce qui est intéressant, c'est de bien voir qu'une partie d'enfants de colonisés sont dans un enseignement sur des critères avant tout sociaux et politiques. D'ailleurs, l'organisation d'association de parents d'élèves dans l'île à la fin de la période coloniale, voit se mêler les patronymes de parents d'élèves d'origines géographiques différentes, qui se partagent les postes de responsabilité de ces associations, sous la surveillance constante de la Sûreté générale¹⁴⁷. Il y a des intérêts communs qui sont éloignés des questions quotidiennes de la majorité de la population de l'île. Dans le cadre du colonialisme français où le droit n'est pas le même suivant son statut, l'accession à la citoyenneté du colonisateur est un élément important, entretenu par une Administration qui en fait aussi bien une promesse dans son discours, notamment celui de l'enseignement, qu'un outil de gratification et de remerciement qui dépasse largement un « idéal » méritocratique, comme l'a montré l'étude sur l'école Flacourt. Dans le processus d'accession à la citoyenneté, un des éléments importants est la « francisation » du candidat, c'est-à-dire une assimilation à la « race » en tant que mode de vie, ce qui nécessite à la fois un contact important avec le groupe colonisateur et la méfiance envers ce qui ne serait qu'un « vernis » d'apprentissage formel¹⁴⁸. Georges Édouard Lejambre décrit exactement ce genre de situations et d'enjeux de relations à Tananarive dans les années trente¹⁴⁹. On comprend ainsi les tensions internes et les jugements de certains enseignants coloniaux sur leurs « collègues malgaches ». Mais du coup, s'il existe une volonté d'être en contact avec le colonisateur de la part d'une certaine élite colonisée, cela se traduit-il dans les faits, du moins chez les membres de l'enseignement ? Voici ce que dit Andrée Duteil, et qui concerne la période antérieure à 1945 :

« À la ville, ils sont habillés comme les Européens. Pas tout le monde. Ceux qui ont un peu d'instruction, qui fréquentent davantage les Européens. Les autres, ils ont gardé leurs robes, leurs lambas. [...] On n'avait pas d'amis malgaches. Au départ on était bien avec tous les Malgaches, mais on n'avait pas d'amis malgaches. Parce qu'on a pas la même façon de vivre du tout. Ni de discuter. Les Malgaches ne voyageaient pas. Ils ne connaissaient que chez eux, on ne pouvait pas leur parler d'ailleurs. Des fois, quand je parlais avec Jeannette [une domestique], je lui disais en France, c'est comme ci, elle le croyait pas. On avait pas d'amis franchement malgaches, c'est vrai. C'est un peu dommage, mais c'était pas possible, parce qu'ils ne voyageaient pas, ils ne savaient pas ce que c'était

¹⁴⁷ CADN Tananarive 74, Associations 1947-1963, dossiers association des parents d'élèves de l'enseignement primaire (1951-1955) et dossier association des parents d'élèves de l'enseignement secondaire (1951-1957).

¹⁴⁸ Emmanuelle Saada, « Un racisme de l'expansion. Les discriminations raciales au regard des situations coloniales », in *De la question sociale à la question raciale, représenter la société française*, sous la direction de Didier Fassin et Eric Fassin, Paris, La Découverte, 2006, pp. 55-71.

¹⁴⁹ Georges Édouard Lejambre, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, pp. 79-80.

franchement ailleurs. Mais il n'y avait pas d'animosité, attention. Ils étaient comme ça, nous étions comme ça, et bien c'était très bien. Il y avait des Malgaches très cultivés, mais c'est autre chose, ça. Il y en avait très peu. Les Malgaches étaient, en général, restés chez eux, à Madagascar. Encore heureux qu'ils soient à Tananarive, parce que ceux des petits patelins, n'en parlons pas, ils étaient restés vraiment malgaches. Malgache malgache. »¹⁵⁰

On voit bien dans ce discours une conception particulière de ce qu'est être « Malgache », avec un distinguo social important. Il existe des fréquentations, avec quelques personnes occidentalisées, en ville. Mais du coup sont-ce encore des « Malgaches » ? Pas complètement, en tout cas, pas comme des domestiques ou des ruraux. La question de la situation et de la perception coloniale comme bases structurantes des relations entre populations ne sont jamais interrogées directement, même si elles sont toujours présentes en filigrane :

« Quand on y était, les Malgaches étaient très peu francisés. C'était tous des Malgaches. Ils faisaient très peu d'études. On les aimait bien, mais on ne pouvait pas vivre ensemble, on ne pouvait pas adopter leurs coutumes. Et eux ils n'adoptaient pas les nôtres non plus. Les Malgaches qui étaient le plus civilisés, francisés, ils venaient habillés en Européen, mais quand ils rentraient chez eux, ils se rhabillaient en Malgache, immédiatement. Par la force des choses, il y avait toujours une fracture. C'était pas la faute des Français, c'était pas la faute des blancs, c'est pas vrai. C'est la faute des Malgaches, parce qu'ils savaient bien qu'on allait s'en aller. Il y a que des gens comme mon père par exemple. Mon père a eu des contacts avec des Malgaches bien après sa retraite. Ils lui écrivaient tout le temps. Mais ça c'est extrêmement rare. Mon père était un type... Comme père de famille c'était zéro, mais pour les Malgaches, c'était un dieu, c'était un type formidable. »¹⁵¹

En va-t-il différemment dans les relations après la Seconde Guerre mondiale ? L'entretien avec Madame R., qui a fait ses études à Tananarive avant d'y enseigner semble montrer que non :

« SD : Et donc, au-delà, au niveau des relations personnelles et professionnelles qui pouvaient exister, avec la population malgache ?

Madame R. : Alors avec la population malgache, il n'y avait pas tellement de... il n'y avait pas tellement de relations. Quand on donnait des repas, on n'a jamais eu pratiquement de Malgaches, sauf au dernier moment quand ils ont commencé, à partir de 1960, et qu'ils ont commencé, mon mari était aux finances à ce moment-là, il est arrivé pas mal de personnel de même rang qu'eux, donc il y a eu à ce moment-là des relations. Mais ça a été fait timidement. Quand nous sommes partis, il n'y avait pas beaucoup de relations entre Européens et Malgaches

Monsieur R. : Il n'y avait pas beaucoup de relations entre les Européens et les Malgaches, dans l'administration tout au moins. Dans le privé c'était peut-être différent, mais... et encore je ne crois pas, c'était... Chacun vivait de son côté vous voyez...

Madame R. : Mais ça n'empêchait pas qu'on en rencontrait quelques-uns au sport club par exemple, des joueurs de tennis, des joueurs...

Monsieur R. : Oui

Madame R. : Et puis on allait prendre l'apéritif après et tout, mais ça n'a commencé qu'après l'indépendance. On a eu de tes collègues à la maison, à ce moment-là, ce qui était normal. C'est à ce moment-là que j'ai pénétré d'avantage le milieu malgache, c'est comme ça qu'on a entendu parler de certaines coutumes, et tout ça, parce que, eux, ton directeur en particulier, Rhabinora, sa femme également...

Monsieur R. : Ha oui, oui.

Madame R. : Moi j'avais eu des camarades...

Monsieur R. : Après l'indépendance c'était différent, il y a eu d'avantages de contacts des populations françaises et malgaches.

Madame R. : Puis j'en avais eu quelques-uns au lycée Galliéni, parce que, en 1942, on a été occupés par les Anglais, oui en 19-...

¹⁵⁰ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

¹⁵¹ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

Monsieur R. : 42 oui...

Madame R. : Et alors à partir de la seconde, les élèves qui faisaient du grec, montaient au lycée Galliéni. Et alors là les classes étaient mixtes. On était trois filles pour faire du grec. Et alors là j'ai eu des relations, alors si, ça se relie avec la question que monsieur me posait, c'est que j'ai connu des Malgaches à ce moment-là. De jeunes Malgaches hommes, élèves masculins, qui ensuite sont devenus des pharmaciens, des magistrats, et avec eux on a eu des relations quand même. Sinon m'enfin...

Monsieur R. : On avait des relations avec les couples mixtes également, Malgache-Européen, ça a existé.

Madame R. : Oui, mais sinon les autres on n'a pas... C'est vrai, on n'était pas hostiles, mais ça ne se faisait pas.

Monsieur R. : Oui c'est ça, c'était pas dans les habitudes.

Madame R. : Par contre, je ne sais pas si vous êtes allé dans les villes de provinces, maintenant c'est fini cette histoire-là, mais à l'époque il y avait la maison des Européens, et les villages alentour. À Diégo-Suarez où j'étais à l'âge de 12 ans, et bien nous habitions à la limite de la ville française et les Malgaches habitaient de l'autre côté. Ça à Tananarive ça n'a jamais existé. À Tananarive on était mêlés. Et moi je trouvais ça beaucoup mieux d'ailleurs. Parce que, au fond... Évidemment, je me souviens qu'après on a ... ils sont très curieux, ils aiment bien connaître ce qu'il se passe, et par les domestiques ils apprenaient un certain nombre de choses et c'est par la suite que j'ai appris que on était au courant de tout ce que nous avions fait pendant une dizaine d'année ! On aurait pu faire des crimes on aurait certainement été dénoncés à ce moment-là.

Monsieur R. : Ha oui, oui, oui ! »¹⁵²

On peut donc considérer la période coloniale comme étant constante dans l'élaboration des relations entre colonisateurs et colonisés, basées à la fois sur une construction raciale et sociale. Les positions individuelles, la perception des « Malgaches » sont une chose. Mais le système se surimpose. Rares semblent les Jean Paulhan qui parlent « d'amis malgaches »¹⁵³. Comme le dit Andrée Duteil : « J'avais de très bonnes relations avec les « Malgaches ». Mais on ne se fréquente pas ».¹⁵⁴ Il faut attendre la marche vers la création de la République et l'indépendance pour voir de nouvelles relations sociales plus poussées se créer avec les élites « malgaches ». La mise en place de nouvelles relations sociales, tout comme la massification du personnel enseignant « assistant technique » comme malgache, marque certainement des changements dans les possibilités de contacts et de connaissances possibles. Ce que semble regretter Émile Autran, dans une autre justification de sa position *a posteriori* déjà soulignée auparavant :

« Autrefois [...] les Européens étaient moins nombreux, ils vivaient obligatoirement plus près de l'indigène (qu'on me pardonne ce terme périmé qui, sous ma plume n'a rien de péjoratif). Ce n'était pas le « Boy » ou le cuisinier qui faisait, à sa façon, l'éducation du néophyte mais toute une population qui, inconsciemment dévoilait, à qui savait observer, ses façons de vivre et de penser. [...] Ceci dit, je crois qu'un long séjour, de non moins longues tournées en brousse à pied, en filanjano ou en pirogue qui m'ont amené des années durant à vivre en contact avec les autochtones (autre terme qui sent le fagot) ont pu servir mon désir de savoir. Il faut y ajouter la confiance que m'ont constamment témoignée ceux que j'ai toujours considérés comme mes égaux. »¹⁵⁵

Les relations qui se tissent entre individus, que ce soit des relations internes au groupe colonisateur ou avec le groupe colonisé, peuvent se jouer également au niveau de l'intime.

¹⁵² Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

¹⁵³ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 501. Lettre du 20 octobre 1910.

¹⁵⁴ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

¹⁵⁵ Mémoires d'Émile Autran, introduction.

8.4] Une intimité au grand jour

Certains phénomènes, s'ils peuvent sembler de prime abord, parfois avec une déformation anachronique, relever de l'intime, ne sont pas pour autant protégés d'un discours particulier, notamment de la part de l'Administration. De plus, dans une micro-société, difficile d'échapper au regard du collectif. C'est ce que nous verrons en prenant les exemples des questions de santé, de famille puis de sexualité concernant les enseignantes et enseignants coloniaux présents à Madagascar.

8.4.1] Santé

La question de la santé est omniprésente dans le discours des enseignants, que ce soit dans les échanges avec l'Administration, qui fixe de nombreuses règles en la matière, ou dans les sources privées. La question tourne principalement autour du climat, ou des climats, posant longtemps un sous-entendu racialement d'adaptation impossible, du moins pour les « blancs ». Une des réponses de l'Administration à ce problème est l'accès pour ses agents aux cures thermales, que ce soit à Madagascar ou en métropole. Le discours du personnel enseignant évolue dans le temps, mêlant une forme de fatalisme face aux conséquences climatiques possibles sur la santé à une vigilance à avoir sur la question, seul moyen de « survivre à la colonie ». Car il reste toujours en toile de fond la crainte de mourir en travaillant à Madagascar.

a] Le climat comme pierre angulaire

L'image de Madagascar reste marquée, surtout dans les premières années de la colonisation, par les pertes militaires imposantes pendant la guerre de 1895, pertes quasi-exclusivement liées aux maladies. Ceci, avec l'ensemble des images véhiculées sur ce thème à la fin du XIX^{ème} siècle, explique certainement la réaction de l'entourage de la famille Pénot au moment de l'annonce d'un départ colonial :

« À cette époque, des Colonies, on ne connaissait que les « fièvres » de Madagascar, que la coûteuse et déplorable expédition de 1895 du Tonkin, que les « Pavillons Noirs », des autres pays tropicaux où s'exerçait notre influence, pas grand chose.
Ma femme, bien qu'à moitié tranquilisée, ne fit aucune objection. Nos parents interloqués, me prirent pour un déséquilibré. Nos amis nous prirent en pitié. »¹⁵⁶

Tout dans le discours de l'époque met en garde sur la question climatique. L'ensemble des guides, qu'ils soient publiés par le Comité de Madagascar, ou le Ministère des Colonies, insiste sur le matériel nécessaire, l'hygiène de vie à adopter, et la description des zones

¹⁵⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 157.

climatiques de Madagascar¹⁵⁷, avec comme destination privilégiée les Hautes Terres centrales, au climat « plus sain pour les Européens ».

Pour les enseignantes et enseignants, la question du climat et des maladies tropicales, ramenée à une recherche de salubrité est une préoccupation importante. Elle détermine aussi bien des demandes de mutations vers des régions jugées plus « saines » que la localisation des lieux d'habitations. Derrière, il y a une question sociale : habiter dans les quartiers les plus salubres demandent plus de moyens financiers : ce qui est accessible à des titulaires métropolitains, ne l'est pas forcément toujours pour des auxiliaires.

La question de la localisation et du climat permet de comprendre un certain nombre de départs de la colonie. Nombreux sont, sur toute la période coloniale, les remis à disposition pour « raison de santé », les demandes de congé pour « raison de santé », les impossibles retours dans l'île après un congé administratif pour « état de santé »... Les archives de l'Administration regorgent de ce type d'échanges. Mais il faut aussi voir que la santé est une justification qui peut être utilisée de maintes manières par l'Administration. Elle permet de remettre à disposition de la métropole quelqu'un devenu gênant à la colonie, de refuser des postes ou des titularisations, comme c'est le cas pour Françoise Golaz en 1953. Son cas est intéressant. Née à Tananarive en 1928, fille de colon, elle obtient une licence de lettres classique à Paris et est recrutée à Madagascar, au Lycée Jules Ferry, en 1951. Après une année de stage elle en subit une seconde en 1952-53. En congé de convalescence en 1953, l'Administration indique que « sa titularisation demeure subordonnée à la constatation de son aptitude physique au service outre-mer ». On peut supposer qu'il y a d'autres choses en jeu à Madagascar, puisque cette *zanatany*, ancienne boursière de la colonie, n'est pas titularisée dans l'île mais se retrouve en poste au Cameroun en 1954¹⁵⁸.

Les conflits entre enseignants et Administration liés à la localisation dans l'île sont nombreux, surtout lorsque se développe un sentiment d'injustice, quand on « hérite » d'un poste sur les côtes plusieurs fois de suite. À noter cependant, une évolution dans les habitudes entre avant et après la Seconde Guerre mondiale. Depuis le début de la colonisation, les personnels titulaires de l'enseignement primaire savent que la norme est un poste sur deux, alternativement, sur la côte et le centre. C'est un moment de tensions récurrentes et de motivation pour être bien avec la direction du Service qui décide de la localisation des postes. Or, dans l'après guerre, avec la mise en place de circonscriptions scolaires et l'apparition d'un personnel dépendant de sa circonscription, apparaissent des demandes de déplacement pour

¹⁵⁷ Par exemple : Union Coloniale Française, *Guide de l'émigrant à Madagascar*, 1898 ; Ministère des Colonies, *Madagascar, Notice à l'usage des émigrants*, 1899 ; Comité de Madagascar, *Guide du colon à Madagascar*, 1901 ; Anonyme, *Paris-Marseille-Tamatave-Tananarive, Guide du voyageur*, 1903.

¹⁵⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Golaz Françoise.

raison de climat et de santé dès un premier séjour dans l'île. Ces nouvelles demandes sont à prendre en compte dans le cadre d'une évolution plus profonde, celle de la relation aux enfants qui accompagnent leurs parents dans la colonie. Ainsi, Georges Faltrauer, instituteur dans les Vosges où il est né en 1925, souhaite en 1950 comme poste colonial « Madagascar – Hauts Plateaux ». Il le justifie :

« [...] j'ai une petite fille de deux ans qui vient de faire une crise grave d'anémie hémolytique provenant d'une déficience de la rate. C'est la raison pour laquelle, Monsieur le Haut Commissaire, je vous demanderais de bien vouloir me situer le poste que j'occuperai sur les hauts-plateaux, dans une école qui possède un logement, même très modeste. [...] je serais heureux de pouvoir satisfaire aux règles d'hygiène les plus strictes et de soustraire ainsi ma fille au paludisme qui pourrait avoir des conséquences dangereuses durant les premiers mois du séjour. »¹⁵⁹

Ce à quoi le Haut Commissaire lui répond :

« J'ai l'honneur de vous faire connaître que les affectations des instituteurs nouvellement recrutés dans la Métropole se font à leur arrivée dans le Territoire, suivant les nécessités de service. »¹⁶⁰

Sosthène Pénot donne dans ses mémoires une importance particulière à la question du climat. Débarqué en 1905, il connaît les risques d'un poste sur la côte. Il relate un cyclone en 1906 et le courrier de l'instituteur directeur de l'ER :

« Au début de mars 1906, un cyclone ravage la côte Est et détruit la ville de Mahanoro où se trouvait une école régionale. Son directeur Mr Llech écrit au Service de l'Enseignement, ces quelques mots d'un laconisme saisissant " Cyclone arrivé la nuit. Tout Mahanoro détruit. Tout le monde blessé. Mme Llech et sa fille, tuées sur le coup. Européens ensevelis sous les décombres. 7 élèves tués au village scolaire. Certains restés 1 jour à demi-étouffés. Blessés transportés à l'hôpital de Vatmandry. L'hôpital de Mahanoro et une maison particulière seraient seuls debout parce que situés dans un bas-fond. " Mr Llech demande à partir en congé immédiatement. De ce jour, l'école Régionale de Mahanoro est supprimée. [...] Le cyclone de Mahanoro fut un des plus violents enregistrés jusqu'en 1912, cyclone qui ravagea Diégo, le nord de l'Ile et brisa et fit échouer le " Salazie " sur les rochers de Vohémar. »¹⁶¹

Marguerite et Paulin Llech, tous deux instituteurs, ont débarqué à Madagascar en 1903. Paulin Llech revient travailler à Madagascar après un congé en 1906-1907 en métropole. Il décède à Morondave en 1923, à 52 ans¹⁶².

La question du climat ne se pose pas qu'en des termes de « catastrophes », mais bien dans la quotidienneté :

« Avec les pluies persistantes et la chaleur déprimante, nos 2 fillettes sont anémiées. Pour nous-mêmes le climat est épuisant, quoi qu'on fasse. L'adaptation aux colonies est difficile et il ne faut pas faire état du courage, de l'abnégation, de l'héroïsme même des pionniers pour tirer des conclusions hâtives. Même dans l'Imerina où l'altitude fait baisser le thermomètre, un excès de fatigue corporelle épuise l'Européen.

La 1^{ère} année du séjour, l'on possède encore la vigueur de France.

La 2^{ème} année, cette vigueur décroît petit à petit

La 3^{ème} année, elle disparaît et la santé décline sensiblement. Aussi les attaques du paludisme sont-elles plus fréquentes et plus tenaces. »¹⁶³

¹⁵⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Faltrauer Georges. Lettre du 11 août 1950.

¹⁶⁰ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Faltrauer Georges. Lettre du 4 septembre 1950.

¹⁶¹ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 195-196.

¹⁶² CAOM EE/II/1565/10 Llech Paulin et CAOM EE/II/2056/1 Llech Marguerite.

¹⁶³ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 280.

Ce qu'il faut, c'est éviter de succomber à la colonie, possibilité toujours présente dans l'esprit des agents de l'État colonial.

b) Mourir à la colonie

Mourir à la colonie est une éventualité bien réelle. Les informations collectées sur le personnel dans la base de données indiquent 27 décès dans le personnel enseignant à Madagascar entré en service dans l'île entre 1896 et 1960, chiffre sous-évalué, car ne prenant en compte ni un décès sur un autre territoire suite à une maladie contractée sur place, ni la situation des auxiliaires, dont les dossiers administratifs sont inexistantes dans la majorité des cas. Ces décès ne sont pas forcément expliqués dans les archives. Il y a au moins un suicide et un accident de la route dans les années cinquante. Pour ce dernier, le dossier indique un surmenage certain au travail les jours précédant l'accident. Le travail est ici pour la première fois clairement indiqué dans les causes du décès¹⁶⁴. Jusqu'alors, s'il était question de l'énergie dépensée dans le travail, lui était toujours surajouté le climat.

Comment se répartissent ces 27 décès ? Ils concernent l'ensemble des périodes, 7 jusqu'en 1918, 11 entre 1919 et 1939, 10 passé 1940, et touchent également l'ensemble des postes : 7 institutrices dont 3 auxiliaires, 12 instituteurs dont un auxiliaire, 2 chefs d'ateliers auxiliaires, 4 professeurs, un inspecteur et un Chef du Service, Charles Renel. Il s'agit ici d'un faux équilibre temporel : proportionnellement la mortalité va en décroissant depuis le début de la colonisation. Mais mourir à la colonie, c'est aussi perdre un membre de sa famille, conjointe ou conjoint, parents, enfants, au moins 18 cas recensés sur l'ensemble de la période, des connaissances, des amis. Le bulletin de la première amicale se fait l'écho des décès de ce type. Avant la Première Guerre mondiale, rares sont les mois sans annonce d'une disparition dans le bulletin du Service ou de l'amicale. Le discours face à la mort à la colonie reflète la conception de la santé d'une part, un sentiment de sacerdoce d'autre part. Ce qui surprend toujours, ce qui revient de façon récurrente, c'est la vitesse à laquelle l'on peut être terrassé. Comme ce fut le cas pour Paul Sausseau, le fondateur et animateur de la première amicale. C'est du moins l'avis de Charles Renel qui fait un discours à son enterrement :

« Maintenant il est mort, en plein travail, en pleine activité, en pleine maturité intellectuelle. Il est mort, soudainement, tué par la Colonie, par le climat – meurtrier quoi qu'on dise – de Tananarive, auquel trop d'entre nous succombent, après s'être attardés dans la sécurité trompeuse du beau ciel, de l'atmosphère limpide, de l'éternel printemps austral. Et chaque fois que nous venons accompagner ici l'un des nôtres, les mêmes méditations douloureuses s'imposent à notre esprit. Il est triste de voir briser par la mort, là-bas, dans l'autre hémisphère, l'effort d'une existence utile ; mais la rupture brutale des liens de la vie nous semble plus pénible encore, si loin de la terre natale, des parents, des amis d'enfance.

Aussi le devoir des hommes de race blanche, – indifférents ou récents amis – qui viennent ensevelir un des leurs dans ce sol rouge et morne d'Anjanahary, est de suppléer à la famille absente, de donner

¹⁶⁴ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Denouvilliez Aimé.

une pensée plus pieuse et plus émue à celui que ne couvrira pas la terre où dorment les pères de ses pères.

Ce devoir, nous n'y faillirons pas : si la télépathie n'est pas une illusion, nous enverrons aujourd'hui, par delà le dos mouvant des mers, notre sympathie fervente à ceux qui là-bas, aimèrent notre camarade, qui demain pleureront sa mort – à sa sœur institutrice à la métropole, – à sa fille, enfant de 14 ans dont il était le seul soutien, - et surtout nous garderons en nos cœurs fidèles – pour l'empêcher de mourir – toute la mémoire de Paul Sausseau. »¹⁶⁵

Car c'est évidemment ceci que contient la carrière coloniale pour les métropolitains : la coupure d'avec la métropole, jusqu'à la mise en place de liaisons aériennes. C'est aussi dans ce péril « quotidien » que se justifie pour ce personnel le supplément de salaire : la mort peut survenir subrepticement, le climat est un ennemi toujours présent.

La mort à la colonie pose d'autres questions, telles que les successions longues et compliquées, mais aussi le fait d'avoir des morts dans l'île, que l'on laisse derrière soi si l'on revient en métropole, comme c'est le cas pour madame R.¹⁶⁶

C'est cette question de la mort à la colonie qui pousse à réfléchir à en partir, dans un rapport dialectique entre le mode de vie, les possibilités qu'offre la colonie et le sentiment de pouvoir y être enterré. Il faut en quelque sorte savoir « raccrocher à temps ». C'est ce qu'exprime Sosthène Pénot, au le moment où, à 60 ans, il fait sa demande d'admission à la retraite :

« Une fatigue générale, sans maladie caractérisée, des malaises continuels dus au climat et au paludisme, voilà notre lot.

Madagascar n'est pas une colonie de peuplement pour le Blanc. Aussi diriger à Madagascar des émigrants blancs décidés à travailler de leurs bras, serait les exposer à une mortalité énorme. Toutes les commissions d'enquête étudiant la question sur place en arrivent à une conclusion hostile à une tentative d'émigration en masse.

Si on ne barrait pas la route au flot de l'immigration, la réalité se chargerait de sanctionner l'équipée par une hécatombe. C'est pourquoi la faible densité de la population blanche est conforme aux lois naturelles.

J'en ai connu de ces européens qui, pour des raisons diverses, s'obstinaient à rester à la colonie. À part quelques exceptions qui parvenaient à une vieillesse relative, les autres disparaissaient vite. On apprenait brusquement qu'un tel, bien connu, n'était plus. On ignorait la maladie et l'on apprenait le décès, il s'était éteint, usé par le climat. Il ne faut pas s'obstiner à rester plus longtemps. »¹⁶⁷

On voit ici poindre un discours racialisé sur la tolérance, l'adaptation au climat, qui évidemment ne revient pas sur l'espérance de vie de la population « malgache ».

Pour pallier « l'anémie », terme omniprésent dans les examens médicaux du personnel enseignant, l'Administration prend en charge des séjours de cure thermique.

c] Des cures pour se ressourcer ?

Les possibilités de cures sont doubles : d'une part à Madagascar, avec le développement d'un thermalisme à Antsirabe, d'autre part dans le cadre des congés administratifs en métropole, avec des périodes de cures plus longues dans les établissements et villes thermales agréés par

¹⁶⁵ *Bulletin de l'AEPLM*, N° 22, octobre 1912.

¹⁶⁶ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

¹⁶⁷ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 314.

le Ministère des Colonies. Le travail d'Eric Jennings permet de resituer la problématique des cures pour les colonisateurs métropolitains. La question du thermalisme pour le personnel tropical s'insère dans le débat sur la possible acclimatation « des blancs » dans les climats tropicaux. La pensée dominante au début de la période coloniale étudiée est que le corps s'altère, voire s'empoisonne, sous les climats tropicaux, et que la cure thermique est un moyen de revenir à la normale. En toile de fond, c'est une idéologie raciale qui s'appuie sur la question de la santé, apportant avec elle des comportements sociaux spécifiques, notamment dans les très bourgeoises villes thermales.¹⁶⁸

Le point de vue du personnel enseignant semble s'accorder parfaitement avec ces fonctions du thermalisme. Deux points sont intéressants à observer. Le premier est de voir la place que prennent ces cures, en terme de temps, dans une carrière coloniale. Le second, c'est l'enjeu personnel à être admis en cure, qui est un temps pris sur celui du travail, et les tensions qui peuvent en découler avec l'Administration, surtout en cas de refus.

Sosthène Pénot ne parle pas dans ses mémoires de cure thermique pendant son premier congé administratif, en 1909, mais il s'est rendu en 1906 à Antsirabe¹⁶⁹. En 1913, en congé à Orléans, le couple Pénot laisse ses enfants dans la famille pour se rendre dans les Pyrénées :

« Ayant obtenu l'autorisation de faire une cure thermique à Cauterets [...] nous partîmes tous deux, en août, passer 3 semaines dans la grande station des Pyrénées. Je constatai que les propriétés curatives des eaux de Cauterets ne devaient pas être surfaites, car bon nombre de chanteurs artistes de nos théâtres nationaux, y venaient soigner leur larynx fatigué. Moi-même, j'en éprouvais les bienfaits. [...] Je recommande les eaux de la Raillère, en particulier, aux affaiblis de la gorge. Par la même occasion, les estivants pourront excursionner au pic de Caballiros [...]. »¹⁷⁰

Car c'est aussi de cela qu'il est question : les voyages en cure sont l'occasion de visiter la métropole, de faire littéralement du tourisme. De retour à Madagascar et nommé pendant la Première Guerre mondiale à Diégo-Suarez comme directeur des EE de la section d'apprentissage et chargé de l'inspection des écoles indigènes de la province, la famille Pénot va régulièrement faire des séjours de convalescence et se protéger du climat :

« Je reviens souvent de mes tournées d'inspections par Camp D'Ambre appelé aujourd'hui Joffreville. C'est un plateau sur lequel est construit un camp de convalescence pour les hommes de troupe de Diégo, on y voit encore un grand nombre de villas pour Européens anémiés et un village de créoles, éleveurs et jardiniers. Ce lieu situé à 900 m. d'altitude, à 33km de Diégo, est admirable. [...] au moment pénible de l'hivernage, ma famille vient y passer quelques mois. Le climat y est tempéré. Les légumes et fruits d'Europe poussent sur le plateau [...]. »¹⁷¹

On retrouve dans ce témoignage une grande partie de ce que décrit Eric Jennings sur les lieux de villégiatures (altitude, nourriture européenne) ainsi que sur la vie sociale qui s'organise

¹⁶⁸ Eric T. Jennings, *Curing the Colonizers, hydrotherapy, climatology and French colonial spas*, Durham / London, Duke University Press, 2006, pp. 9-63.

¹⁶⁹ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 197.

¹⁷⁰ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 249-250.

¹⁷¹ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 266.

autour. À partir de 1913, à chaque retour métropolitain, Sosthène Pénot obtient une cure thermale :

« En mai et juin 1920 nous partons faire une cure thermale à Vichy. Nous y rencontrons notre ancien ami, Paul Dubost, qui, de Nancy, est devenu fondé de pouvoir à la Trésorerie Générale des Moulins. En septembre 1920, j'obtiens l'autorisation de suivre le traitement des eaux thermales de Cauterets, traitement déjà suivi en 1913. »¹⁷²

Pendant son congé de 1925-26 Sosthène Pénot fait une cure de deux mois, dans le Puy de Dôme, à Châtel-Guyon¹⁷³. Il refait le même séjour de deux mois en 1929 :

« En août et septembre, je vais faire une cure thermale à Chatel Guyon. Le paludisme s'est porté sur ma dentition qui reste en mauvais état ; les muscles des dents craquent, cassent, les dents se déchaussent et cèdent au moindre effort. Je me fais faire un dentier complet au Val de Grâce à Paris. »¹⁷⁴

Enfin, c'est le dernier congé avant la retraite, en 1933, avec une nouvelle cure thermale de deux mois, cette fois à Vichy¹⁷⁵. Sur 25 ans de carrière coloniale, Sosthène Pénot a passé au moins 8 mois en établissements thermaux en métropole. Il est clair que la cure est perçue comme un élément vital de la poursuite de la carrière et comme un dû, dans le sens du sacrifice corporel individuel que représente le travail sous les tropiques. Mais, c'est aussi un moment de rencontre sociale : on se croise entre « coloniaux » et on fréquente une population, celle des clients des villes thermales, qui est assez éloignée de la situation sociale du corps professionnel en métropole. Voici ce qu'écrit Andrée Duteil au dos de deux cartes postales postées de Vittel dans les années trente. La première représente la fontaine d'une source dans un vaste bâtiment circulaire aux grandes verrières, avec une quinzaine de personnes se désaltérant :

« C'est la plus grande et la plus fréquentée des 3 sources. Les deux autres étant la source Hépar et la source Marie. Toutes les trois se trouvent dans l'établissement thermal. On y accède par une vaste galerie bordée de magasins : bijouteries, vêtements, marchands de journaux et un bureau de Poste ».¹⁷⁶

La seconde carte représente un parc, devant un bâtiment dont on devine des coupes et une allée d'extérieur en colonnade. Dans le parc ombragé, quelques bancs et des dizaines de chaises sont disposés par petits regroupements de 4 ou 5, d'arbre en arbre :

« C'est à peu près toujours à cet endroit là que nous nous retrouvons quand le banc est libre et quand il fait beau. Autrement nous nous tenons dans la galerie. La musique est à gauche, les sources sont à droite. »¹⁷⁷

¹⁷² Mémoires de Sosthène Pénot, p. 276.

¹⁷³ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 292.

¹⁷⁴ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 310.

¹⁷⁵ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 320.

¹⁷⁶ Carte postale : Vittel (Vosges), N°54. La Grande Source, Combiér imprimerie, Photographie Véritable, collection privée.

¹⁷⁷ Carte postale : Vittel (Vosges), N°181. Le Parc. Combiér imprimerie, Photographie Véritable, collection privée.

Une fois de plus, il s'agit d'une position du personnel statutaire : être auxiliaire n'ouvre pas le droit aux congés administratifs, encore moins à une cure. Il peut exister des stratégies personnelles, notamment autour d'Antsirabe, pour ce type de personnel, la ville devenant un lieu de pouvoir dans la colonie et de forte concentration de population « européenne »¹⁷⁸.

C'est l'Administration qui détermine le droit à la cure thermale. Pour les enseignants, ce sont les médecins militaires et les commissions de santé qui décident, que ce soit à Madagascar, notamment en cas de demande de rapatriement, où en France, pour obtenir la prise en charge de cures et ce qui est appelé administrativement une « prolongation de congé de convalescence ». Le pouvoir de ces fonctionnaires est important pour le personnel enseignant : il détermine le temps possible de congé en France aussi bien que la prise en charge financière d'un séjour réservé en métropole à la bourgeoisie. L'étude de l'Administration médicale militaire est un autre sujet qu'il serait intéressant de prendre en compte pour appréhender l'évolution du discours, des états de santé qui nécessitent de son point de vue une prise en charge thermale... Ce qui ressort des dossiers administratifs des personnels enseignants, ce sont des demandes récurrentes de cures et de prolongation de congé, et de nombreuses lettres échangées avec l'Administration militaire.

« Là-bas il n'y avait pas de vacances, donc tous les trois ans on avait droit à six mois de vacances plus deux mois de voyages et en général les Européens allaient faire une cure à Vichy. Et on trouvait toujours un médecin d'accord pour dire qu'il fallait un mois ou deux de repos. Si bien que tu revenais pour la nouvelle rentrée scolaire. Au fond ça arrangeait tout le monde. »¹⁷⁹

La non prolongation est aussi source de tensions avec l'Administration locale. La question des bonnes relations individuelles, des réseaux, est une nouvelle fois primordiale, que ce soit dans les rapports avec une hiérarchie administrative très clientéliste, comme avec le ou les médecins qui déterminent le congé et la cure.

Après la Seconde Guerre mondiale, les demandes et autorisations de cures en métropole diminuent dans les dossiers administratifs. On peut y voir plusieurs raisons. Tout d'abord le changement de fonctionnement de la présence coloniale, avec des parcours plus brefs à Madagascar. Ensuite, le fait qu'avec la forte hausse du nombre de fonctionnaires, les coûts d'une prise en charge ont pu amener à restreindre les ayants-droits. L'existence d'un possible thermalisme dans l'île peut pousser à mettre en place des stratégies curatives différentes. C'est le cas, par exemple, de cet instituteur, qui, enseignant à Antsirabe, demande un congé en 1945 :

« Monsieur le Directeur de l'Enseignement, s/c de Monsieur le Médecin-Colonel Guilliny, médecin des fonctionnaires à Antsirabé,

¹⁷⁸ Eric T. Jennings, *Curing the Colonizers, hydrotherapy, climatology and french colonial spas*, Durham / London, Duke University Press, 2006, pp. 118-153.

¹⁷⁹ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

Sur les conseils de mon médecin traitant, j'ai l'honneur de solliciter de votre haute bienveillance l'autorisation de faire une cure thermale à Antsirabé. Comme il me serait possible de commencer cette cure pendant les vacances de Pâques, j'ai l'honneur de vous demander de vouloir bien m'accorder un congé pour pouvoir la terminer, les soins de la cure ne me permettant pas d'assurer mon service. Depuis plus de 7 ans que je suis à la colonie ; j'ai eu seulement deux congés de 10 jours nécessités par des crises de coliques néphrétiques, et c'est pour prévenir de nouvelles coliques qu'une cure thermale m'est actuellement conseillée. »¹⁸⁰

La direction de l'enseignement lui répond favorablement. On perçoit à travers cet échange la façon dont la santé, conséquence d'un climat et d'une situation partagée entre les titulaires de l'enseignement et leur hiérarchie, est un élément de discussion récurrent qui fait que la santé n'appartient pas à une sphère privée.

Enfin, l'évolution dans la pratique thermale s'explique peut-être également par l'évolution des congés : le congé administratif de 6 mois est remis en cause par l'arrivée de l'avion et le développement des retours annuels en métropole se fait sur le temps des grandes vacances. Or, ces nouvelles vacances ne semblent que très exceptionnellement prolongées par un congé de convalescence : la perception du danger et de l'usure du travail colonial n'est plus la même dans les années cinquante. Il est possible que se mette en place un système dual, avec d'un côté des « vieux coloniaux » qui continuent de profiter du système des cures, et de nouveaux arrivés, qui ne restent pas assez longtemps pour en profiter. Le personnel primaire, qui continue à faire des périodes de trois ans de présence, pendant que celles et ceux du secondaire rentrent en métropole annuellement, a encore accès à des cures. Mais un discours sur la salubrité du territoire de Madagascar et de l'implantation d'établissements médicaux répondant aux standards de la « modernité européenne » se développe sur la même période. Une brochure de 1957, publiée par le Haut commissariat de Madagascar à destination des métropolitains voulant venir dans l'île possède un chapitre « pour votre santé ». La liste des établissements existants dans l'île, la photo d'un hôpital flambant neuf ainsi qu'un petit texte sur la « lutte contre les endémies » commençant par « Des résultats spectaculaires ont été atteints dans les deux domaines de la peste et du paludisme »¹⁸¹ a de quoi rassurer les nouveaux arrivants.

La perception du climat semble évoluer. Il serait moins un danger pour le corps dans les années cinquante. Mais est-ce le cas aussi pour « l'esprit » dans la déperdition possible que représentait jusque là l'« indigénisation », la « créolisation » ou tout simplement « l'acclimatation ». Les évolutions sur le moyen terme vis-à-vis du climat sont-elles similaires du côté des rapports familiaux ?

¹⁸⁰ Base de données N° 60 (CAOM). Lettre du 22 mars 1945.

¹⁸¹ Haut commissariat de Madagascar, *Madagascar*, 1957, pp. 53-56.

8.4.2] Famille

La question de la famille peut se poser de multiples façons. Il est question ici de souligner deux phénomènes propres à la situation du personnel enseignant en situation coloniale : la distance physique avec la famille et les proches, ainsi que la gestion particulière des enfants d'une part, la façon dont s'organisent les relations maritales à partir d'une analyse statistique du corpus, d'autre part.

a] Loin des yeux

Pour la majorité du personnel travaillant à Madagascar, un facteur logique est la distance avec la famille. Distance géographique, que ce soit avec la Réunion ou la métropole, mais aussi distance dans la communication : jusqu'à l'arrivée de l'aviation postale, il faut facilement 3 mois pour un aller-retour d'informations avec la métropole, entre le cheminement par bateau et le transport du courrier à l'intérieur de l'île. Seuls les télégrammes peuvent rompre cette temporalité. Deux phénomènes récurrents dans les archives attirent l'attention : les liens avec la famille, en particulier en métropole, d'une part, la gestion des enfants d'autre part.

Partir travailler à Madagascar c'est accepter, jusqu'au début des années cinquante, de passer au moins 3 années sans contact physique avec l'entourage que l'on laisse derrière soi. On trouve là une autre justification morale au supplément salarial colonial. Cela veut dire aussi qu'il faut se préparer à la possible perte de proches, sans pouvoir être présent de quelque manière que ce soit. Sosthène Pénot apprend en 1915, à Tananarive, le décès de son père. Il ne rentrera en métropole qu'en 1919. Entre temps, Camille, un de ses frères, mobilisé, est tué dans l'Artois¹⁸². Le choix de la carrière coloniale a pour conséquence une distance forte, une séparation longue avec le milieu d'origine. Cette distance semble considérée avec fatalité : de toute manière il est alors techniquement impossible de revenir dans des délais « raisonnables », et lorsqu'on reçoit par exemple l'information d'un décès, la personne concernée peut-être enterrée depuis plusieurs semaines. Au delà de la distance de la vie quotidienne, les deux Guerres mondiales sont des moments de plus grandes tensions : des proches sont concernés, l'information est lente et rare.

La séparation peut aussi se faire avec la conjointe (car il s'agit toujours de la femme), qui ne suit pas son mari dans « l'entreprise coloniale ». On retrouve régulièrement ce phénomène, surtout lorsqu'il y a des enfants en bas âge. La question du climat et des maladies tropicales étant toujours posée en toile de fond. Ainsi Henri Jenoudet. Né en 1884 dans le Jura où il

¹⁸² Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 253-254.

devient instituteur en 1902, il débarque à Madagascar avec sa femme en 1908¹⁸³. En 1920, il demande sa réintégration en métropole et en explique ainsi les raisons :

« Pendant les trois premières années, ma femme a bien supporté le climat de la colonie, mais dans le deuxième séjour elle a été très fatiguée, à tel point qu'elle a dû rentrer en France trois ans avant moi avec ma petite fille [...] Nous pensions que le bon air de France contribuerait rapidement au rétablissement de ma femme, malheureusement sa santé ne s'est pas encore améliorée, elle a encore des crises cardiaques. Notre séparation de trois ans a été très pénible pour l'un et l'autre. Comme ma femme ne peut pour le moment retourner à la colonie, je ne peux y retourner seul, car avec deux enfants et la cherté de la vie, ma solde ne me permet pas d'avoir un ménage à Madagascar et un en France. »¹⁸⁴

Henri Jenoudet qui demande sa réintégration dans le Jura obtient un poste à Sainte-Claude en 1920. La question familiale, liée à la question financière, peut expliquer les retours en métropole.

Il peut exister un temps assez long entre l'arrivée d'un enseignant et la venue de sa famille. Émile Autran débarque à Madagascar en 1937. Sa femme et ses 5 enfants, dont Christiane, la benjamine, née en mars 1938, restent en métropole. Toute la famille se retrouve à Madagascar en 1941, la guerre en métropole ayant accéléré le rapprochement¹⁸⁵. Entre 1944 et 1946, on note une certaine tension dans quelques échanges entre enseignants présents à Madagascar et l'Administration. En voici un exemple dans un télégramme envoyé du Ministère des colonies au Gouvernement général de Madagascar :

« Reçois doubles de 3 demandes transmises par voie hiérarchique émanant de GOYEAU Sylvain Professeur AIGUIER Eugène Instituteur Lycée Gallieni et MALTERE Benjamin Adjoint école Maroantsetra déclarant répondront [reprendrons] pas service après vacances parce que leurs familles les ont pas encore rejoint – STOP – Requête des intéressés prise en considération mais leur attitude inadmissible obligerait si persistent les rappeler immédiatement Métropole. MINISTERE COLONIES. »¹⁸⁶

Tout se règle sans encombre, Sylvain Goyeau travaille à Madagascar au moins jusqu'en 1964¹⁸⁷. Et arrive l'ère de l'aviation, qui modifie profondément le rapport temps/distance. Surtout, la possibilité d'un retour rapide aboutit à de nouvelles demandes, la possibilité d'un congé exceptionnel pour « raisons familiales ». Ces demandes ne semblent concerner que des cas jugés importants par le personnel : maladie grave d'un membre proche de la famille¹⁸⁸, « règlements d'affaires » et successions suite à un décès¹⁸⁹... De fait, cela entraîne des modifications et de nouveaux conflits avec l'Administration pour être autorisé à rentrer en métropole le cas échéant.

¹⁸³ CAOM EE/II/2503/16 et 1559/1. Jenoudet Henri

¹⁸⁴ CAOM EE/II/2503/16 et 1559/1. Jenoudet Henri. Lettre du 3 mars 1920.

¹⁸⁵ Mémoires d'Émile Autran et entretien avec Christiane Autran.

¹⁸⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Goyeau Sylvain. Télégramme du 28 janvier 1946.

¹⁸⁷ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Goyeau Sylvain.

¹⁸⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Conan François, lettre du 27 novembre 1954.

¹⁸⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Guyot Germaine, lettre du 15 mars 1955.

Les enfants font l'objet de stratégies spécifiques. La façon de procéder avec les enfants, si elle reste individuelle, dépend également des idées véhiculées dans la société coloniale et de l'image que l'on se fait, en amont, de la colonie. Au début de la période coloniale, les enfants des fonctionnaires coloniaux semblent peu nombreux dans l'île. Le personnel vient principalement en « célibataire », laissant la famille en métropole, surtout pour des raisons sanitaires. Les cas sont nombreux dans les sources. À partir de l'entre-deux-guerres, la présence d'enfants devient courante, ce qui coïncide avec le développement du secondaire dans l'île qui permet plus facilement de continuer ses études à Madagascar. Mais jusqu'à ce moment, une grande partie des enfants de coloniaux se trouve placée dans le territoire d'origine de leurs parents, dans leur famille. Ainsi, des enfants restent-ils pendant plusieurs années sans rencontrer, et parfois même connaître leurs parents. C'est le cas de deux des filles de Sosthène Pénot. Cet éloignement concerne principalement les enfants en bas âge. Après, au moment des études si elles existent, ce qui est généralement le cas pour les enfants du personnel enseignant, se pose la question d'un second éloignement, pour suivre les cours en métropole. Voici ce qu'en dit Andrée Duteil :

« À Tananarive il y avait un lycée de filles, un lycée de garçons, pour toute la colonie, avec les Comores. Une fois que tu as quitté l'école primaire il n'y a pas le choix. Donc pour faire des études sérieuses, en général les gens envoyaient leurs enfants en France. Au lycée de Tananarive, j'y suis restée deux ans, et on n'y faisait pas grand chose. C'était vraiment la vie coloniale. C'était une belle période. Après ils m'ont envoyé trois ans à Saint-Lô. Après ils m'ont envoyé à Paris travailler dans le commerce, moi qui détestais le commerce. »¹⁹⁰

Il y a plus qu'un sous-entendu dans l'appréciation de la qualité de l'enseignement reçu à la colonie qui serait moindre que celle de l'enseignement dispensé en métropole. Le lycée serait alors bon pour une promotion sociale de l'île, donc plutôt les « Malgaches » y ayant accès et les enfants du petit colonat, d'où émergent d'ailleurs quelques enseignantes des années quarante et cinquante, *zanatany* et anciennes boursières du lycée Jules Ferry.

Ainsi, travailler en situation coloniale, c'est aussi à des moments divers de sa vie se couper de ses enfants, lorsque l'on en a. C'est de moins en moins le cas, en tout cas pour des questions sanitaires, après la Seconde Guerre mondiale. Sur ce sujet encore on perçoit une nette évolution.

b] Une approche du corpus : la situation maritale du personnel enseignant

L'utilisation de la base de données et des tableaux statistiques permet d'approcher quantitativement la question de la situation maritale du personnel enseignant, en essayant de voir s'il existe des différences, en fonction du sexe, de la profession, du statut et de la période

¹⁹⁰ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

de présence dans l'enseignement. Il s'agit ici d'informations concernant le personnel lorsqu'il est en poste dans l'île¹⁹¹.

Premier élément intéressant, la proximité de répartition entre les personnels de premier et de second degrés sur la période 1896-1960 : 13% d'institutrices célibataires et 4% d'instituteurs, pour 12% de professeurs femmes et 4% de professeurs hommes ; 77% d'institutrices et 76% de femmes professeurs mariées, 88% des instituteurs et 91% des professeurs hommes. Seule la proportion de divorcés change chez les femmes professeurs, avec 10% contre 5% chez les institutrices (alors que les hommes sont divorcés à 5% dans les deux catégories) ce qui fait une proportion assez importante, à comparer avec la moyenne métropolitaine de « veuvage et divorce », largement inférieure, en tout cas au début du XX^{ème} siècle¹⁹². Par contre, chez les auxiliaires, principalement des institutrices, la situation maritale est différente : 21% de célibataires, 66% de mariées et près de 9% de divorcées. Malgré le peu d'hommes auxiliaires, les quelques informations semblent proches de celles des autres hommes titulaires avec 80% de mariés. Plus en détail, on note des évolutions sensibles entre les trois périodes, la principale étant la chute, en proportion, du nombre de femmes célibataires arrivées entre 1940 et 1960 par rapport aux périodes précédentes. À noter également que la majorité des veuves se situent durant la première période, entre 1896 et 1918, soit dans la phase d'installation de la colonisation, ce qui peut participer à créer dans la durée une image de colonie « insalubre » et mortelle, et qui correspond à ce que donne l'étude des décès.

Autre point intéressant : les personnes nées hors métropole sont davantage mariées que les autres, surtout sur la période 1940-1960, et les institutrices et les auxiliaires concernées sont plus souvent divorcées.

Au niveau des auxiliaires titularisées, il ne semble pas ressortir de profil spécifique pouvant lier titularisation et situation maritale, en comparaison avec les non titularisées.

La situation de divorce ou de veuvage, ne semble pas jouer, quel que soit le sexe, dans le type d'enseignement ou dans une situation de direction d'école. Il n'en est pas de même pour la question célibataire/marié. Proportionnellement, beaucoup moins d'institutrices célibataires que de mariées travaillent dans l'enseignement indigène. Ce phénomène s'accélère après la Première Guerre mondiale alors qu'il n'est pas visible chez les instituteurs. On peut trouver plusieurs explications, qui certainement s'entrecroisent, pour comprendre ce qui détermine la direction du Service de l'enseignement à faire ces choix de postes. Premièrement, les postes

¹⁹¹ Voir le chapitre 2 pour un travail du même type concernant la situation maritale des enseignantes et enseignants avant d'enseigner à Madagascar.

¹⁹² Ministère du travail et de la prévoyance sociale, Statistique générale de la France, *Résultats statistiques du recensement général de la population effectué le 4 mars 1906*, Paris, Imprimerie Nationale, 1908.

de femmes dans l'enseignement indigène sont peu nombreux et d'une certaine responsabilité : direction d'établissement ou enseignement dans le 3^{ème} degré. De fait, les plus âgées, qui ont une chance d'être les plus mariées, peuvent être privilégiées. Deuxièmement, plusieurs postes, ceux à l'extérieur de Tananarive, sont des postes « doubles », nécessitant, suivant la norme administrative, un homme pour diriger un établissement masculin, une femme pour un établissement féminin. Il est plus que tentant pour la direction d'utiliser dans ce cas le plus possible des couples d'instituteurs, la femme dirigeant l'EM, le mari l'ER, mari qui peut par ailleurs « diriger » ou « superviser » l'EM, étant souvent considéré comme responsable de l'enseignement pour la circonscription. Enfin, le dernier point qui peut être lié aux précédents est la question de la « moralité » et par là de la possible sexualité d'une institutrice célibataire. Travailler dans l'enseignement indigène en dehors de Tananarive, c'est bien souvent travailler dans une société de faible présence « européenne ». La peur, pour ne pas dire le tabou absolu, que représente la possible relation entre une colonisatrice et un colonisé est à retenir en toile de fond explicative. D'ailleurs, le découpage en classes d'âge des tableaux H permet de préciser le profil du personnel primaire. Ainsi, aucune femme célibataire à Madagascar et entrant dans le Service avant ses 30 ans ne travaille dans l'enseignement indigène alors qu'il en va différemment pour les instituteurs. À l'inverse, si quelques institutrices célibataires à Madagascar, entrées entre 30 et 39 ans travaillent dans cet enseignement, ce n'est le cas d'aucun homme célibataire.

L'étude de la profession des conjoints (tableau F), qui ne concerne que le personnel qui est marié pendant son séjour colonial, est intéressante à plusieurs titres. D'une part, elle permet de mesurer le niveau d'endogamie des enseignants. D'autre part elle permet de mieux cerner des lignes de fractures possibles et des modes de vie différents : la femme d'un juge n'a pas la même vie sociale que celle d'un colon « en brousse ». Les catégories proposées sont construites à partir des sources. La catégorie "sans profession" qui concerne principalement les femmes d'enseignants est minorée car cette information est peu mise en avant dans les archives. La catégorie "agents de l'État colonial" représente l'ensemble des fonctionnaires présents au titre de l'Administration ou de l'armée. Les frontières étant souvent floues entre le colonat agricole, le commerce et le journalisme, cet ensemble représente une catégorie à part entière. Enfin la catégorie « autre, divers, inconnue » regroupe des personnes qui exercent une profession, mais dont nous n'avons pas forcément connaissance, ou des professions rares (« pianiste »...).

Les différences par sexe sont assez fortes, quelle que soit la profession ou le statut, avec de sensibles variations entre les périodes.

Pour le personnel primaire, la période pré-1918 est la plus endogamique et, par ricochet, la plus concentrée dans la catégorie « agents de l'État colonial ». À noter toutefois la différence entre les instituteurs, tous mariés à un membre du Service de l'enseignement et les institutrices, dont une partie l'est avec des fonctionnaires d'autres services.

Si la moitié du personnel primaire entrant en service durant la période de l'entre-deux-guerres est marié avec un membre de l'enseignement, quel que soit le sexe, la part de maris dans d'autres services mais aussi dans le colonat est plus importante pour les institutrices, alors que les femmes « sans profession » d'instituteurs représentent une part non négligeable. Il faut tout de même prendre avec circonspection ces variations relatives, devant le faible nombre d'individus pour lesquels nous disposons de cette information en valeur absolue pour cette période.

L'après 1940 montre sensiblement la même chose en valeur absolue, si l'on prend en compte le transfert pour les femmes d'instituteurs de la catégorie « sans profession » à la catégorie « autre ». Par contre, la distribution interne aux agents de l'État colonial évolue : les instituteurs de cette catégorie ne sont plus seulement mariés avec une membre de l'enseignement. Surtout, 21% des institutrices (29 en valeur absolue) sont mariées avec un militaire. Ce phénomène est intéressant. On peut supposer qu'une majeure partie de ces institutrices est auxiliaire. En tout cas, le fort lien avec l'armée peut avoir des conséquences dans la sociabilité du milieu de l'enseignement, tout comme sur la perception de la situation coloniale.

Ce phénomène se retrouve chez les auxiliaires dont 17% (6 en valeur absolue) sont mariées avec des militaires sur la période 1940-1960. Plus généralement, les femmes auxiliaires se retrouvent en moyenne autant mariées que les statutaires avec des fonctionnaires coloniaux. Mais la ventilation entre les différents services est plus grande et de fait l'endogamie plus réduite. Elle existe tout de même, avec 45% des maris dans l'enseignement pour la période 1896-1918, 43% pour la période 1919-1939 et seulement 17% pour la période 1940-1960. Ces données concernant les auxiliaires tendent à montrer le poids de l'emploi familial mis en évidence précédemment¹⁹³.

15% des auxiliaires sur la période 1896-1960 sont liés au colonat, au commerce ou au journalisme, contre 9% de l'ensemble des institutrices et 10% des femmes professeurs. De par la situation même d'embauchées locales, ces chiffres sont certainement minorés. Enfin, le manque d'informations concernant les hommes auxiliaires ne permet pas d'étudier la profession de leur conjointe.

¹⁹³ Voir le chapitre 3.

Les différences entre sexes sont également marquées dans le professorat. Seuls les chiffres de la période 1940-1960 semblent assez significatifs pour être commentés. Si la majorité des professeurs femmes est mariée avec un agent de l'État colonial, il s'agit pour près du quart d'entre elles d'un militaire, les maris dans l'enseignement représentant la moitié des situations. Concernant les professeurs hommes, 67% sont mariés à une membre du Service de l'enseignement, soit 25 points de plus que les femmes.

Ces quelques données donnent une idée de la division interne du milieu enseignant, avec notamment une endogamie plus faible chez les femmes que chez les hommes. L'importance de la présence militaire dans l'île après la Seconde Guerre mondiale se ressent dans l'enseignement. De même, le lien entre l'enseignement et le colonat, se fait plus par l'intermédiaire des enseignantes. Enseignantes qui, comme l'indique la répartition entre enseignement européen et indigène, sont l'objet d'attentions particulières.

8.4.3] Sexualités

L'étude de la (des) sexualité(s) est révélatrice de normes et de comportements éclairant le fonctionnement de la société coloniale. Il s'agit principalement ici d'une approche de l'hétérosexualité vue à travers le prisme du groupe des colonisateurs et colonisatrices. Elle se fait en 3 temps : en abordant des phénomènes de genre qui concernent les couples « européens », puis en s'intéressant aux relations sexuelles existantes en dehors de ce groupe, en mettant en avant, pour conclure, la question centrale des mariages mixtes.

a] Dans le couple « européen » : contrôle des femmes, permissivité pour les hommes

Au même moment qu'apparaît publiquement pour la direction du Service un « problème des auxiliaires » et après les premières années de la colonisation où est encouragée l'embauche de femmes célibataires censées participer, par leur possible mariage, à l'installation d'une colonisation sur la longue durée, on trouve dans quelques feuilles de note d'institutrices des remarques qui n'existent nullement dans les dossiers de leurs collègues masculins de la même période.

Jeanne Mervoyer est recrutée à Madagascar en tant que titulaire en 1907. Dans son premier dossier administratif, en 1908, il n'existe aucune information dans la partie questionnaire à remplir par le Chef de Service, mais un commentaire en fin de page :

« Quelques bruits fâcheux avaient circulé sur la tenue sociale de cette institutrice au moment de son arrivée à Majunga. Au point de vue professionnel Mlle Mervoyer semble instruite et consciencieuse. Promotions : néant. Ch. Renel. »

Et l'administrateur de province d'écrire :

« Mlle Mervoyer a tout ce qu'il faut, bonne volonté comprise, pour faire une excellente institutrice. Il serait à désirer toutefois tant pour le bon renom de l'administration que pour le sien propre que le projet de fiançailles ou de mariage, dont elle a entretenu mon prédécesseur, ait bientôt une suite, s'il n'est point irréalisable »¹⁹⁴.

On comprend à travers ces quelques lignes tout le poids social qui pèse sur ces institutrices à leur arrivée et la façon dont elles sont jugées par rapport aux attentes, aux normes de la société coloniale, et non directement sur leur travail. Et aussi, la proximité et la force du contrôle social qui fait que l'administrateur de province peut les « entretenir » de projets de mariage, celui-ci semblant être, dans cette situation, la clef de l'acceptation coloniale. Ces remarques sur la « tenue sociale » continuent d'être inscrites à son dossier par Charles Renel, sous cette forme : « sa tenue et sa conduite, qui au début avaient laissé à désirer, ne donnent plus lieu à critiquer ». On apprend en 1911 « le mariage de Mlle Mervoyer avec M. Philippe, pharmacien à Tananarive »¹⁹⁵. Et à partir du dossier de 1911, plus une référence ou une critique sur son comportement. Par contre apparaît un autre point souvent souligné pour les femmes, bien plus que chez les hommes de la part de l'Administration : les faiblesses physiques et les maladies chroniques « face » aux climats de Madagascar.

Le cas de Jeanne Mervoyer n'est pas isolé. Un autre exemple intéressant est celui de Marie-Thérèse Alvienierie mariée Rolet, arrivée en 1908 à Madagascar. Dans sa feuille de notation de 1909 on trouve :

« Institutrice intelligente, possédant une bonne instruction professionnelle ; a mal tenu sa classe et montré peu de conscience dans son service à l'École européenne de Farafangana ; semble s'être ressaisie et fait preuve maintenant de zèle et d'exactitude. A montré beaucoup d'imprudence et d'étourderie dans sa tenue sociale. Propositions : néant. Ch. Renel ».

Au verso de cette page le Gouverneur Général Victor Augagneur ajoute lui-même :

« Les notes du chef de service, quant à la tenue sociale de Mme Rolet ne sont pas justes. Les faits auxquels fait allusion M. Renel ont donné lieu à une enquête, dont la conclusion fut que Madame Rolet très honorablement mariée depuis un an avait été calomniée par un fonctionnaire prétendant éconduit. Et je crains que cette impression défavorable de M. Renel sur la conduite privée de cette institutrice, ne l'ait [*illisible*, influencé ?] dans ses appréciations sur sa valeur professionnelle »¹⁹⁶.

On sent ici le poids possible de la vie en micro-société, marquée par la prédominance du mariage comme valeur d'acceptation, et où la vie privée peut être soumise à enquête administrative, ce qui se retrouve en métropole à la même époque¹⁹⁷. Il faut mettre en perspective le contrôle des femmes « européennes » avec certaines pratiques et la possible permissivité dans le couple colonial.

¹⁹⁴ Archives départementales de Paris, dossier Philippe (née Mervoyer) Jeanne Marie.

¹⁹⁵ *Bulletin de l'AEPLM*, N°3, Première année, Tananarive, mars 1911.

¹⁹⁶ CAOM EE/II/2590/2/ Rolet Thérèse.

¹⁹⁷ Claudine Béguier-Parrot, *Les instituteurs des Deux-Sèvres, début du xx^e siècle*, La Crèche, Geste Édition, 2007, pp. 262-264.

Jean Paulhan décrit à plusieurs reprises certains comportements, lorsqu'il critique la franc-maçonnerie à Madagascar :

« Jacquet [vénérable de la loge FA] n'a l'air de rien. [...] Il prend, comme cela se fait ici, les femmes de ses subordonnés – mais montre ensuite une reconnaissance très vive et sincère à leurs maris. »¹⁹⁸

Par ailleurs, considérons le cas de deux instituteurs, Georges Duteil et Georges Lejamble. Georges Duteil est marié lorsqu'il arrive à Madagascar. Sa femme est à Saint-Pierre-et-Miquelon, son premier poste outre-mer. À la fin de la Première Guerre mondiale, il demande le divorce, sous-entendant avoir été trompé, en même temps qu'il demande son intégration à Madagascar. Au début des années 20, il se marie avec Marcelle Pénot, avec laquelle il a deux filles. Puis, quelques années plus tard, il demande le divorce et se marie avec sa belle-sœur, Andrée Pénot, avec laquelle il aura 4 enfants.

Georges Édouard Lejamble, dans son roman autobiographique, revient sur la vie privée de son père. Arrivé marié dans l'île, il divorce rapidement pour se remarier, après une période de vie maritale, avec une femme rencontrée à bord du premier paquebot les emmenant vers la colonie. Au bout de quelques années, il se sépare de sa seconde femme, la renvoyant littéralement en métropole. Il se met alors en ménage avec une jeune femme « malgache »¹⁹⁹. À aucun moment ces deux enseignants ne semblent stigmatisés par la société coloniale. D'ailleurs, tous deux finissent leur carrière d'enseignants à Madagascar, en position de responsables et d'inspecteurs de circonscriptions scolaires.

Le « deux poids, deux mesures » qui semble exister selon que l'on soit une femme ou un homme, peut se comprendre d'une part à travers la condition féminine et le patriarcat existant dans la société métropolitaine, et d'autre part, par la question de la sexualité à Madagascar entre des membres du groupe colonisateur et de la population colonisée.

b] Du côté des « indigènes »

La question de la sexualité à Madagascar et des interactions ne peut se poser sans comprendre la perception qu'a le groupe colonisateur de la sexualité « indigène ». On trouve de nombreux écrits descriptifs sur le sujet dès le début de la colonisation. C'est ainsi qu'Alfred Grandidier, qui participe à *la Revue du Comité de Madagascar*, disserte régulièrement sur les mœurs et coutumes observées dans l'île. Sur la question qui nous intéresse, domine le constat d'une sexualité « décomplexée », de « mœurs relâchées » en comparaison avec les pratiques du

¹⁹⁸ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 482. Lettre du 18 août 1910.

¹⁹⁹ Georges Édouard Lejamble, *les Coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, 206 p. et *les Coloniaux, tome 2, Les chênes de la place Colbert ou BBS nostalgie*, Antananarivo, Imprimerie de Madagascar, 1990, 206 p.

colonisateur. Sosthène Pénot, qui a notamment lu Grandidier, consacre dans son manuscrit « ethnographique » une partie sur le « Caractère des Malgaches », qui est une vision personnelle reproduisant les lieux communs et préjugés coloniaux. Il semble, sur la question sexuelle, faire preuve d'une plus grande compréhension différencialiste que sur d'autres thèmes abordés :

« On qualifie de détestables les mœurs indigènes. C'est un jugement erroné car il s'applique à une société qui a des conventions différentes des nôtres, qui n'impose pas à la femme les contraintes dont l'homme s'affranchit ; chez eux, pas de prostitution estampillée, ni drames d'amour, ni enfants adultérins, ni bâtards, ni foyers scandaleux etc... L'indigène n'est pas libertin ; ses habitudes sont saines et malgré son contact avec les Orientaux, il conserve la noblesse des sens. »²⁰⁰

Mais Sosthène Pénot n'en reste pas là. Dans une autre partie de son « ethnographie », il met en valeur les « originalités de quelques peuples malgaches » et entre à plusieurs reprises dans le détail de la sexualité, thème qu'il n'aborde jamais dans ses mémoires :

« Aussi infidèle que son époux, la femme Betsileo s'enivre volontiers à l'occasion de réjouissance. L'homme la laisse faire, l'encourage plutôt et déclare que ce vice la rend plus aimable. Dans les cases étroites où tous sont entassés, les jeunes assistent aux ébats des aînés et des parents. Dès onze ou douze ans, les filles se livrent à la débauche : elles font lalas, elles jouent, libres d'elles-mêmes ; le mariage est pour eux la fin de la liberté. [...] Comme chez les autres peuple de l'île, si l'homme [Sakalave] fait des infidélités à sa femme, celle-ci ne se fâche pas : ce sera une occasion pour elle de faire une fugue ; à ce jeu dangereux la femme est toujours victorieuse. Les ménages ne commencent à être tranquilles que lorsque les deux époux ont vieilli. »²⁰¹

La sexualité et l'éducation sexuelle fascinent une partie des enseignants. Émile Autran, écrit à propos d'une tournée d'inspection dans les années quarante :

« La veille de mon départ, j'assistai à une étrange cérémonie laquelle je n'ai jamais vu se dérouler ailleurs : qu'on imagine une grande case où sous la surveillance de matrones, des adolescentes nues, un paquet d'épines sous les reins, mimaient les gestes de l'amour. Spectacle singulier que peu de gens ont vu et auquel je fus convié parce que le grec qui m'accompagnait était considéré comme faisant partie intégrante de la tribu.

Pour me remettre de ces émotions, mon cicérone m'invita à partager un repas de choix [...] »²⁰²

L'histoire de la présence européenne à Madagascar, c'est aussi l'histoire de relations intimes et de mariages, bien avant la colonisation, notamment sur la côte est de l'île. Au XIX^{ème} siècle, les compagnes « malgaches » « d'Européens », de « Français », ont un rôle qui dépasse le cadre sexuel ou domestique dans un ménage : elles servent de prête-nom pour acquérir des terres, jouent un rôle de partenaire financier, d'intermédiaires, d'interprètes²⁰³. Dans le cadre de la colonisation, d'une présence militaire²⁰⁴ qui induit une sur-représentation masculine dans le groupe colonisateur, les relations intimes, pré-existantes, se développent

²⁰⁰ Sosthène Pénot, manuscrit d'une ethnographie de Madagascar, p. 59.

²⁰¹ Idem, pp. 117-119

²⁰² Mémoires d'Émile Autran, p. 95.

²⁰³ Amandine Lauro, *Coloniaux, ménagères et prostituées. Au Congo belge (1885-1930)*, Loverval, Labor, 2005, p. 26.

²⁰⁴ Voir l'article de Claude Bavoux, *Le capitaine Sénèque, photographe des années Galliéni à Fianarantsoa*, 2008. URL : <http://www.galerie-photo.com/seneque-photographe-colonial-madagascar.html>

rapidement. La sexualité est un terrain de médiation entre hommes colonisateurs et hommes colonisés, dont l'objet central est la femme colonisée. En 1908, Jean Paulhan écrit à sa mère :

« Il y a tout un milieu de femmes hovas qui sont les ramatoas des Français. (« l'administrateur s'est ruiné pour elle, celle là »). Elles savent mettre des souliers et des robes de soie. Elles chantent du Bruant (« Imaginez-vous. Je lui ai appris tout le "Bois de Boulogne" »). Elles ont de petites joues gonflées et des airs de petites bourgeoises paisibles. (« J'en sais une qui vous conviendrait, m'a dit Razafy. Elle est très bien. Avant elle était avec un capitaine. »)
Les femmes esclaves sont mieux. Elles ont de longues figures maigres et bien noires et un air humble et sauvage. »²⁰⁵

C'est ainsi que le terme de « ramatoa » se retrouve de manière polysémique à désigner aussi bien n'importe quelle jeune femme « malgache », que la compagne ou une domestique :

« Réglons rapidement cette question de la « Ramatoa ». Etymologiquement ce mot désigne une femme qu'elle soit destinée à faire le ménage ou bonne à tout faire seul le contexte permet de préciser la fonction ou les fonctions de cette femme.

La plupart de ceux que je trouvais à Tuléar étaient en fait mariés à la mode du pays et leur ménage tenu par la domesticité habituelle quelquefois sous la surveillance de leurs épouses de la main gauche. Il s'agit là de ceux qu'un long séjour permettait d'appeler de " Vieux Malgaches ". Mais le plus souvent, ces dames se contentaient d'être, ce qu'en cette année de la libération de la femme, on nomme avec réprobation des " femmes objets ". En ville, elles se différenciaient de leurs consœurs moins bien nanties, par le port de chaussures et du casque qui étaient la marque de leur réussite sociale comme les lunettes fumées l'étaient pour leurs frères de race ayant franchi le pas qui sépare le " vulgaire " du fonctionnaire. Le métissage particulièrement heureux entre Malgaches, Chinois, Indiens, Européens donnait, il faut l'avouer, d'assez heureux résultats et les compagnes issues de ce mélange étaient très recherchées. [...] Dans ma longue carrière, j'ai vu vivre, j'ai côtoyé tous les milieux et je peux affirmer que rien de graveleux ne vient jamais s'introduire dans les conversations. Ici point d'allusions croustillantes, point de plaisanteries douteuses ; on considère l'amour comme une chose naturelle dont on ne parle pas. Combien de fois ai-je senti la gêne et l'étonnement des Malgaches, qu'ils soient d'un sexe ou de l'autre en entendant certains Vazaha, pornographes avant la lettre, parler à leur façon des choses sexuelles. »²⁰⁶

Ce témoignage sur la fin des années trente révèle d'autres aspects constants dans le discours colonial sur la sexualité, notamment la place particulière des femmes métisses, mais aussi le sous-entendu constant de l'intérêt matériel que procure à ces femmes une telle relation. Le terme de « demi-mondaine » n'est jamais très loin. On retrouve chez Émile Autran la même propension que chez Sosthène Pénot à dédramatiser la question sexuelle. Ce n'est pas par hasard : cette « ouverture d'esprit » doit certainement beaucoup à la place importante de ce phénomène dans la société coloniale. Émile Autran est, dans ses mémoires, plus prolixe sur le sujet que son aîné, décrivant une situation banale au fil de ses rencontres. Ainsi, à propos d'une tournée d'inspection dans les Comores, il écrit à propos d'un administrateur :

« Cet homme sans complexes, qui, à l'École Coloniale était de la même promotion que le Gouverneur Général, a trouvé après bien des postes, son bâton de maréchal à Mohely. Il s'y trouve d'ailleurs parfaitement bien et mène une vie patriarcale, entouré de deux métisses importées de Madagascar. »²⁰⁷

²⁰⁵ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 144. Lettre du 10 avril 1908.

²⁰⁶ Mémoires d'Émile Autran, pp. 33-34

²⁰⁷ Mémoires d'Émile Autran, pp. 53-54.

Par contre, ce qu'il ne dit jamais dans ses mémoires, alors qu'il a fait de multiples tournées d'inspections durant sa carrière dans l'océan Indien, c'est si, comme le suggère Georges Édouard Lejamble, il a profité, comme d'autres, de sa position :

« De plus, la vie en brousse avait du charme et rompait la monotonie du train-train professionnel et conjugal de la ville : l'empressement des inspectés à le servir comme un seigneur, à lui faire des présents prélevés sur la basse-cour et le jardin ; on poussait même parfois la délicatesse jusqu'à lui fournir une compagne de nuit, ce qui ne manqua pas de le surprendre la première fois, mais puisque semble-t-il, la coutume le voulait ainsi, il ne jugea pas nécessaire d'y déroger ; il s'abstint toutefois d'en aviser Gabrielle. »²⁰⁸

Ainsi, la question sexuelle ne se pose pas simplement en terme de compagne, mais aussi en terme d'opportunité. Avoir une relation sexuelle hors du groupe colonisateur *stricto sensu* recouvre de multiples réalités et des intérêts individuels et collectifs différents, que ce soit dans les rapports sociaux, l'intégration à la société coloniale, les attentes de la relation, ... D'ailleurs, il ne faudrait pas que la question des *ramatoa* cache le fait que la situation coloniale permet des comportements largement réprouvés en métropole sur la même période. C'est ainsi que Jean Paulhan relate l'action d'un ami « pédophile » :

« Les histoires qui sont les plus intéressantes c'est parfois difficile de les raconter. En voilà une qui est arrivée à un de mes amis, Garot, un vieux type mais un des plus intéressants d'ici. [...] Il voulait avoir une fillette de 11 ans qui était près de chez lui. Il va voir les parents et ils consentent volontiers. C'étaient des andevos (de la race des esclaves, pas des hovas). Un jour Garot vient à 8h., il leur donne je pense 1 ou 2 fr. et toute la famille s'en va, en laissant la petite seule. Il est arrivé que la fillette n'a pas voulu. Elle a déchiré la figure de Garot et lui a très bien résisté. Puis à 9h il lui fallait partir pour le bureau. Un mois plus tard Garot voulut essayer encore. Les parents sont encore partis mais ils ont laissé avec la première une autre petite de 6 ou 7 ans. Elle s'est assise sur la natte au pied du lit. Et quand l'autre se plaignait, elle disait gravement : courage Ramana il faut bien te tenir. »²⁰⁹

Cette scène se passe au cœur de Tananarive en 1908. On peut rejoindre à propos de la situation à Madagascar, l'analyse d'Amandine Lauro : la colonie constitue un lieu « d'opportunités » sexuelles, mais pas uniquement comme application des fantasmes occidentaux. Tout n'est pas possible. Ces opportunités font l'objet de négociations, mais dans un rapport de force profondément inégal, comme toujours en situation coloniale²¹⁰.

À Madagascar, la « *ramatoa* » est au centre des attentions, tout le monde est au courant de ce type de relation, on en fait même des chansons :

« C'est une Ramatoa charmante »

Air : *C'est une gamine charmante* de PHI-PHI

Quand je la croisais l'autre soir / C'était tout près d'Analakely / Elle avait quinze ans, une ombrelle
/ Je lui dis, « ramatoa, bonsoir » / Dès qu'elle aperçut mon p'tit signe / Elle baissa la tête d'un air digne
/ Puis souriant sous son lamba / Elle me dit : « Vazaha rats'fanaha ! »

Refrain : *C'est une Ramatoa charmante / Charmante (bis)*

²⁰⁸ Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux*, tome 1, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p.14.

²⁰⁹ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 191. Lettre du 2 juin 1908.

²¹⁰ Amandine Lauro, *Coloniaux, ménagères et prostituées. Au Congo belge (1885-1930)*, Loverval, Labor, 2005, p. 33.

Qui possède une âme innocente / Innocente
Elle est tout en poésie / Poésie
Elle répond/ Au jolie nom / D’Ramarie

Nos premiers jours fur’nt délicieux, / Ramarie était mieux qu’un ange, /
Notre bonheur fut sans mélange / Nos tête-à-têtes savoureux / Parfois, les soirs, au clair dé liné /
Ell’ mé jouait dé la mandoliné / Puis ell’s’asseyait à mes g’noux /
Et tendrement je lui cherchais ses poux

Au refrain

Sa fidélité n’dura pas / Au d’là de la premièr’semaine / Ell’ s’est offert’ l’âme sereine/
À toute un’série de vazaha / D’là elle est allé comme un’folle / Aux miaramila et aux faux-col...les
Pour suivr’ la phras’ célèbr’, sans doute / « Elle a même été jusqu’au bot...e ! »

Au refrain

Claude LEGAIAC »²¹¹

On retrouve dans cette chanson la cristallisation d’un avis constant, toujours ramené dans l’imaginaire collectif à une construction sexuelle raciale qu’est la question de la fidélité. Mais si la négociation coloniale, entre colonisateurs et colonisés permet que les femmes de ces derniers aient des relations avec des hommes colonisateurs, la réciproque n’est pas de mise. Très rares sont les colonisatrices qui se trouvent dans la position sexuelle des colonisateurs. Il n’existe pas le pendant des *ramatoa* pour les hommes colonisés. L’idée même de ce type de relation semble un des plus grands tabous de la situation coloniale à Madagascar, dans la relation intergroupe.²¹²

Par ailleurs, on doit prendre en compte ce phénomène dans la tension qui peut exister à l’intérieur du groupe colonisateur. Les femmes colonisatrices se trouvent dans une position de pression continue, dans un champ de concurrence avec les femmes considérées comme extérieures au groupe. Ceci a forcément des conséquences dans la vie des couples, permettant certainement de comprendre certains divorces, mais aussi dans la vie quotidienne, par exemple dans l’embauche et la relation à la domesticité. Si nous n’en avons pas directement trouvé trace, on peut penser qu’une médiation s’opère à l’intérieur du groupe colonisateur, particulièrement chez les fonctionnaires. Il peut exister un certains « laisser faire » propre à la colonie, qui se base sur l’impossibilité d’empêcher ces relations et la certitude d’une exception temporaire : le retour à la métropole est synonyme de retour à la « normalité » par éloignement. C’est ce que Jean Paulhan souligne au moment de son départ définitif de l’île, de façon un peu provocante :

« J’aurais bien préféré emmener une ramatoa mais Devaux [inspecteur à l’enseignement] dit que cela ne peut se faire avec les mœurs européennes actuelles. »²¹³

²¹¹ Claude Legaiac, *Bulletin de l’AMRG (4 Août 1914 – 11 Novembre 1918), Madagascar et dépendances*, N° 20, décembre 1920, p. 22.

²¹² Claude Bavoux, *Les Réunionnais de Madagascar de 1880 à 1925*, thèse sous la direction de Françoise Raison-Jourde, Université de Paris VII, 2 tomes, 1997, p. 72.

²¹³ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 501. Lettre du 20 octobre 1910.

Au-delà de la question des mœurs, il y a la question de la réception en métropole. On trouve dans les écrits de George Édouard Lejamble le décalage entre l'acceptation du concubinage de son père avec une jeune femme « malgache » à Madagascar dans la vie sociale tananarivienne par rapport à la famille en métropole, à la fin des années trente :

« Les rapports de Charles avec ses amis n'en furent pas troublés, il présenta Julienne comme sa nouvelle femme, ce que chacun accepta sans difficulté [...]. La fréquence des divorces en milieu européen colonial était relativement élevée. Celui-ci ne surprit guère, non plus que la couleur de la nouvelle Madame Goffic, il y avait déjà bon nombre d'européens en ménages mixtes. »²¹⁴

Rentré plus tôt que son père à Sanvic, en périphérie du Havre, Georges Édouard Lejamble assiste aux échanges internes à sa famille concernant la nouvelle compagne de son père, qui en est alors à deux divorces :

« Elle a eu ce qu'elle voulait la garce. Quand même, laisser Claire [son ex-femme] pour une négresse ! Il a pas de fierté [...] »²¹⁵

On retrouve une partie des fondements d'un discours racialisé sur les compétences en séduction des femmes indigènes qui transforment les maris volages en victime et non en acteurs. Discours qui a perduré :

« SD : Je voulais vous demander s'il existait à l'époque où vous étiez à Madagascar ou si vous avez pris connaissance, des couples mixtes, franco-malgaches ?

CA : Non. Il y avait des couples mixtes cachés...

SD : C'est-à-dire ?

CA : Des hommes qui étaient mariés et qui avaient pignon sur rue et qui avaient une liaison avec des femmes malgaches qui par contre, et ça je l'ai entendu encore l'autre jour par heu... je sais si c'était pas une émission que j'ai suivie, heu, l'impact de ces femmes. On a jamais su comment elles arrivaient à mettre le... ouais, il y'a des gens qui se posent des questions...

SD : Sur ?

CA : Sur un homme. Il perdait toute la notion, heu, voilà...

SD : Et il y en avait beaucoup selon vous ? Ça a existé ?

CA : Ho largement, ho oui, oui oui oui, ho la la la, , par contre ça beaucoup, mais caché. Alors sous le manteau on disait « il en a une ». Mais j'étais petite mais je me rappelle bien que... après quand on analyse cette phrase « il en a une », c'était pas... c'était ... vous vous...

SD : Et il y avait des enfants qui naissaient ?

CA : Non. À mon avis non. Maintenant là j'étais trop petite pour savoir. Peut-être. Peut-être. Là je ne sais pas. »²¹⁶

On discerne donc une certaine acceptation de cette situation, tant qu'elle reste interne à la colonie. Mais attention : le colonisateur, s'il s'est « enramatouisé »²¹⁷, néologisme répandu dans la société coloniale qui montre par la langue que le phénomène fait partie du quotidien reportant sur les *ramatoa* la responsabilité de la situation, ne doit pas « s'indigéniser », se « déciviliser ». C'est une des hantises de la situation coloniale, qui représenterait une perte sur le terrain de la colonisation que de voir le colonisateur prendre les habitudes des colonisés. Cette double question, le lien entre sexualité et indigénisation, est bien présente dans l'esprit

²¹⁴ Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p. 107.

²¹⁵ Idem, p. 170.

²¹⁶ Entretien avec Christiane Autran, août 2008.

²¹⁷ Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p. 107.

du colonisateur. C'est ainsi un des thèmes de romans de Charles Renel²¹⁸, basés pour partie, selon Sosthène Pénot, sur le réseau de l'enseignement :

« D'innombrables documents ethnographiques, envoyés par les instituteurs officiels de tous les points de la colonie, lui ont permis de rassembler en deux ouvrages le folklore malgache et d'écrire quelques romans de « l'Ile Rouge » excessivement attachants pour les Européens qui ont vécu à son époque et dans les régions décrites »²¹⁹.

C'est également Émile Autran qui après la Seconde Guerre mondiale fait dans une tournée une halte dans une ferme expérimentale où se trouvent « trois *Vazahas* » :

« Du café de l'Ankaizina et de son avenir nous parlerons toute la journée en parcourant les champs ou au cours des repas qui, ainsi que l'entretien de la maison se ressentent fâcheusement des occupations absorbantes de nos hôtes. Je revois encore cette jatte de lait où quelques unes des nombreuses mouches qui bourdonnent dans la salle commune ont trouvé une fin tragique. Tout est à l'avenant : les Ramatoa de nos amis semblent préférer leur rôle de maîtresse tout court à celui de maîtresse de maison. C'est assez inattendu : d'ordinaire, ces dames se mettent au diapason de leurs époux de la main gauche. Ici, c'est le contraire : la poussière, les ustensiles graisseux, la vaisselle douteuse, le désordre est devenu un cadre de vie naturel. »²²⁰

Deux aspects semblent peu abordés ou discutés dans la sphère publique. Le premier, c'est la question de possibles enfants, qui d'ailleurs pour certains se retrouvent pris en charge par l'État colonial, par exemple à l'école des enfants métis, et qui recouvrent d'autres enjeux coloniaux, notamment de citoyenneté²²¹. Le second, c'est la forme que prennent les relations de longue durée entre colonisateur et colonisée.

c] Considérations sur les mariages mixtes

On peut distinguer trois formes dans les relations qui durent : « extra-conjugale », de concubinage ou de mariage. Ce qui est intéressant, c'est que lorsqu'on questionne les témoins sur la question des « couples mixtes », le terme couple est remplacé implicitement par celui de mariage. Tous les témoins interrogés s'accordent sur leur faible nombre :

« SD : Et heu... Est-ce qu'il existait des couples mixtes franco-malgaches ? Et si oui, quel regard vous portiez dessus et votre entourage, les gens que vous côtoyiez ? Est-ce qu'il y avait des regards différents du vôtre ? Et aussi la génération de vos parents...

JF : Dans la génération de mes parents, il y en avait effectivement très peu, je vous ai cité le cas Ralaimihoatra tout à l'heure. Il y avait quelques grandes familles malgaches, je pense à la famille Ranarivel par exemple. La famille Ranarivel a été la première grande famille malgache où il y a eu un couple mixte et ça remonte à avant 1914, vous voyez... Au total c'était peu de chose. Le nombre des couples mixtes a quand même augmenté après l'indépendance. À l'époque coloniale c'était quand même très faible, même si curieusement le nombre de ces couples mixtes était loin d'être négligeable si on prend les acteurs politiques. C'est assez curieux mais on trouverait pas mal de couples mixtes, vous voyez... J'étais surpris par exemple, vous-même vous savez proprement que moi même je fais des recherches sur Madagascar après 45, l'insurrection de 47 tout ça, j'étais surpris du nombre de nationalistes malgaches qui ont épousé des Françaises. Mais ça je vois dans les archives, mais à Tananarive même le nombre était infime. Il a augmenté après l'indépendance et personnellement j'étais très lié à plusieurs de ces couples mixtes. Tantôt, le mari, un Français qui avait épousé une

²¹⁸ Notamment, *Le décivilisé* (1923), *La fille de l'île rouge* (1924), *L'oncle d'Afrique ou La métis* (1926).

²¹⁹ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 292.

²²⁰ Mémoires d'Émile Autran, pp. 97-98.

²²¹ Voir Emmanuelle Saada, *Les enfants de la colonie. Les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*, Paris, La Découverte, 2007, 335 p.

Malgache, tantôt un Malgache qui avait épousé une Française. Je dois dire que ça ne... ça ne posait pas de problème, non. Je ne sais pas ce qu'il en est ailleurs, mais j'ai toujours été frappé du fait que Français et Malgaches pouvaient faire d'excellents couples. Donc de ce côté-là pas de problème. »²²²

C'est là que ces relations intimes arrivent à leur limite. Passe pour le concubinage, mais le mariage avec tout son poids symbolique et économique est un mur difficile. Le franchir, c'est prendre de multiples risques, tant dans la société à la colonie qu'à la métropole :

« Madame R. : Parce qu'ils étaient au-dessus de chez nous... Vous connaissez Tana, c'est une ville... Et alors nous avons des Malgaches qui habitaient juste derrière chez nous, et j'ai rencontré ensuite une dame, qui par son mariage avec un collègue de mon mari qui a le même nom que lui d'ailleurs, me disait " vous savez, je savais tout ce qui ce passait chez vous, je savais ce que vous mangiez, ce que... " J'ai dit "bah alors, première chose qu'on m'a dite, ça !" Nous avons eu d'excellents rapports avec cette dame. Qui était d'ailleurs de très bonne origine parce qu'elle était de la famille royale...

Monsieur R. : Descendante d'un prince malgache, elle se disait princesse.

Madame R. : Oui, oui, oui, elle l'était, je crois. Et ça, ça a été un mariage qui a été difficile, parce que c'était l'époque où on n'admettait pas les mariages mixtes malgaches-français.

Monsieur R. : Disons vers 50-52, par-là.

Madame R. : Et les familles françaises et les familles malgaches n'admettaient pas, les grandes familles malgaches, n'admettaient pas les mélanges non plus. Et elle, elle a été rudement torturée par ça. Voilà, un petit détail.

SD : Et sur cette question des mariages mixtes, l'entourage dans l'enseignement par exemple, les gens en pensaient quoi ?

Madame R. : On n'en avait pas nous dans l'enseignement... M'enfin, ils admettaient ça... Je me souviens quand cette Madame R. [le nom, homonyme, n'est pas reproduit pour respecter la demande d'anonymat] qui s'appelait Maryse, qui est morte maintenant d'ailleurs, s'est mariée avec Georges R. qui était de la même région que mon mari, mais pas du tout de la même ville, et bien il y a eu une opposition, hein... les géologues, et bien tous les géologues du coin ont essayé d'éviter ce mariage-là. Il s'est fait, ils étaient très heureux d'ailleurs...

Monsieur R. : Ils étaient un peu snobés par les collègues. C'était assez mal vu à ce moment-là.

Madame R. : Oui.

Monsieur R. : C'était curieux. Ça a beaucoup évolué par la suite.

Madame R. : Heureusement d'ailleurs, heureusement. »²²³

Le dépassement du simple rapport sexuel est alors lié à des considérations éminemment coloniales, mais aussi sociales. On peut y trouver une synthèse de la perception des colonisés, surtout lorsqu'il s'agit d'un homme qui se marie avec une colonisatrice :

« Il y avait très peu de mariages mixtes. On les comptait sur les doigts d'une main. Ils étaient mal vus par les Français parce qu'on pensait, c'était un peu vrai à l'époque, qu'en France, ils seraient mal vus par les Français. Les métropolitains. Pourtant on les aimait bien les Malgaches mariés à des Françaises, parce que c'était des Malgaches évolués, c'était pas des Malgaches que tu trouvais dans la rue, avec qui tu pouvais discuter. »²²⁴

« Il y avait très peu de mariages mixtes. Si le père d'un métis était Français, il était Français. Mais je n'ai jamais connu de Française mariée à un Malgache, parce que ces mariages-là n'ont pas tenu le coup. C'est le couple qui ne s'entendait pas. C'était impossible de vivre comme vivent les Malgaches quand on est Français. Par contre l'inverse pouvait très bien se faire. Un Français épousant une Malgache, ça pouvait très bien se faire, mais l'inverse ne se faisait pas, ça finissait toujours par divorcer. C'est pas la même façon de vivre, on ne peut pas vivre comme eux. »²²⁵

²²² Entretien avec Jean Fremigacci, juin 2007.

²²³ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

²²⁴ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

²²⁵ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

Ce dont n'avait pas conscience Andrée Duteil, ou ce qu'elle omet de signaler, c'est l'investissement de l'État colonial pour éviter ce genre de couple. Si à la colonie la société se surveille et impose ses codes, les Guerres mondiales, moments où des colonisés se retrouvent sur le territoire métropolitain, génèrent des rencontres²²⁶ jugées impossibles et indésirables à la colonie :

« À la reprise des relations normales avec la Métropole nous avons assisté au retour des Malgaches démobilisés. Quelques-uns d'entre eux avaient épousé des Françaises qui, éblouies par le mirage du dépaysement et la fortune de ces fils de Chefs possesseurs de centaines de têtes de bétail s'étaient facilement laissées convaincre à troquer le petit bistrot où elles étaient serveuses contre la situation enviable de grandes propriétaires terriennes.

Arrivées dans le village, la case familiale, elles perdirent bien vite leurs illusions. Parfois les bœufs existaient mais ce n'étaient que des zébus alors qu'on avait rêvé de Charollais. De plus, les familles accueillirent avec réticence ces intruses qui ne savaient pas s'adapter et très rapidement le Consulat dut se charger du rapatriement de ces désenchantées. »²²⁷

Cette question des relations intimes et de l'intervention de l'État ne se limite pas à un temps colonial dont les jalons seraient la transformation du statut de l'île au regard des puissances internationales et du droit français, en 1896, à l'indépendance de la République malgache en 1960. Michel Le Peutrec est volontaire d'aide à la coopération à Madagascar entre septembre 1965 et juillet 1968, dans le cadre de son service militaire :

« 16. Couples mixtes :

De nombreux jeunes Coopérants français ont connu leur future épouse à Madagascar (souvent métisse malgache-chinoise) et ont attendu la fin de leur service militaire pour se marier. Ces mariages ont été bien acceptés par les familles françaises. Pour ces jeunes femmes, c'était une promotion sociale d'épouser « un vazah ». Mais la réalité en Métropole était moins glorieuse, le salaire d'un fonctionnaire français étant modeste par rapport aux conditions qu'elles avaient auparavant à Madagascar

Le Ministère de la Coopération s'est un peu inquiété de ces mariages mixtes. Et lorsqu'il a fallu faire un choix parmi les Coopérants à rapatrier pour la rentrée scolaire 1968/1969 ce sont les jeunes Coopérants qui ont été désignés. Les « vieux coopérants » arrivés en couples sont restés dans le Pays. »²²⁸

La question ne se pose plus directement en termes de mœurs, mais en termes de moyens financiers. Dix ans après la création de la République malgache, l'intervention ministérielle montre que la sexualité et le mariage restent des enjeux politiques d'actualités.

8.5] À la recherche de l'Eldorado ?

La question financière a été observée comme centrale dans le champ des motivations pour la carrière coloniale. Une fois à Madagascar, comment cette question trouve-t-elle un aboutissement ? Quels sont les moyens utilisés pour augmenter ses revenus et/ou diminuer ses

²²⁶ Voir Armelle Mabon, « La singulière captivité des prisonniers de guerre coloniaux durant la Seconde Guerre mondiale », in *French Colonial History*, Michigan State University, Vol.7, 2006, pp. 181-197.

²²⁷ Mémoires d'Émile Autran, pp. 133-134.

²²⁸ Michel Le Peutrec, questionnaire en annexe.

dépenses ? En quoi la colonie offre-t-elle des opportunités différentes de la métropole ? Par le biais de la question des moyens économiques, nous pouvons mieux apprécier le mode de vie des enseignants coloniaux. « Profiter de la colonie », c'est-à-dire chercher plus de profits que ce qu'apporte le salaire colonial *stricto sensu*, peut se faire de multiples façons, parfois anecdotiques, parfois révélatrices de systèmes. Tout comme les manières de dépenser son argent.

8.5.1] Profiter de la colonie

La question du profit est à prendre dans un sens large. Il y a le profit imaginé, possible, lié aux fantasmes véhiculés dans la colonie. À la colonie, comme en métropole, le travail supplémentaire, par des heures dans l'enseignement ou des cours particuliers, est un moyen d'augmenter facilement ses revenus, d'arrondir ses fins de mois. Enfin, parfois, il peut être tentant de franchir les frontières de la légalité ou de se retrouver en situation de conflits d'intérêts.

a] Fantasmes coloniaux

Le fantasme de la colonie où « tout est possible », semble bien présent à Madagascar, au moins dans les premières années de la colonisation. L'imaginaire aidant, on peut penser que faire une carrière coloniale, c'est s'ouvrir des opportunités d'enrichissement dépassant largement les possibilités qu'offre le salaire, même majoré, d'enseignant. On le voit chez Jean Paulhan, avec une touche de romantisme juvénile. À peine deux mois après son arrivée, il écrit à sa mère :

« Pendant les vacances j'ai songé un peu à faire le colon. Mais ce serait bien long et cher. Il y a une chose, pourtant, que personne n'a essayée et qui donnerait des résultats magnifiques ; c'est la fabrication d'essence de roses.

Ici on trouve, en pleine terre, des roses doubles comme celles qui viennent en serre en France. La distillation se ferait très bien dans des poteries malgaches. Le port ne serait pas très cher. Et je crois me souvenir que l'essence se vend très cher.

Les terrains ne coûtent rien.

Peut-être aussi j'irais chercher de l'or avec un de mes amis. En général on ne trouve rien, mais il y a beaucoup de frais.

As-tu entendu parler d'un moyen nouveau et pratique pour reconnaître la présence de l'or dans le sable des rivières et pour l'extraire ? Si oui, notre fortune est faite.

Voudrais-tu me donner des renseignements sur la culture des roses ? »²²⁹

Jean Paulhan doit être vite calmé par l'expérience de François Cap, colon-enseignant qui a réellement tenté l'expérience²³⁰. Le mythe de l'or est d'autant plus fort en cette période que le mythe de la réussite de Mortages, un chercheur d'or en ayant « trouvé », fait l'événement.

²²⁹ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, pp. 113-114. Lettre du 26 février 1908.

²³⁰ Voir le chapitre 2 .

Sosthène Pénot le raconte dans ses mémoires, citant notamment le fameux Mortages, à une période où il est en poste à Tananarive :

« Trois ans auparavant [en 1905], un colon français de Diégo, Mortages, obtint un permis de recherches dans le massif de l'Andavakoera, à 120 km de Diégo. On a raconté plusieurs anecdotes différentes sur la façon dont ce prospecteur trouva des pépites d'or dans cette région.

En fin 1907, les résultats dépassent toutes les espérances : un moment, on arrive à produire 250 kg d'or en une semaine. Survient le gaspillage et la débauche. Mortages et ses associés ou amis se rendent à Tananarive. On ne voit qu'eux dans les hôtels où table est ouverte à tous les amis et ils sont nombreux en ces occasions ; on n'entend parler que de sacs de piastres semés sur leur passage. »²³¹

L'appel d'air est là, pourquoi ne pas saisir l'opportunité ? On peut penser que ce type de fantasme disparaît au fur et à mesure que se multiplient les récits d'échecs cinglants, et que la perception de l'univers colonial se « normalise ».

À côté des rêves de richesse, il existe de réels moyens à la colonie pour « arrondir ses fins de mois ».

b) « Arrondir ses fins de mois »

Travailler plus pour gagner plus, c'est un des choix que font certains enseignants, aidés en cela par l'Administration. Trois moyens principaux ressortent des archives : les heures supplémentaires, les cours particuliers et l'opportunité de la présence à Madagascar qui facilite de petits commerces avec la métropole.

Au niveau des heures supplémentaires, elles semblent présentes dès le début du Service de l'enseignement. Ce qui varie dans le temps, c'est la relation à l'Administration. Après 1945, les demandes de paiement des heures supplémentaires se multiplient, alors qu'elles étaient facilement prises en charge auparavant. Ce processus est certainement lié à la massification du personnel : plus de personnel, c'est plus de possibilité d'absences, de maladies... et donc de besoins de remplacement. Par ailleurs, la distance croissante entre les responsables administratifs et les enseignantes et enseignants dans la vie sociale peut jouer un rôle dans la possibilité de faire des heures supplémentaires : il est plus aisé, si on le souhaite, d'en obtenir lorsqu'on côtoie dans le privé le responsable de cette décision.

Une partie du personnel donne des cours particuliers, moyen simple d'augmenter ses revenus. Les opportunités et les situations sont particulières en fonction de la société. L'exemple malgache le montre bien. Rien de neuf sous les tropiques : c'est une pratique courante dans le corps professoral en métropole que de donner des cours particuliers. Mais il est difficile de savoir quand elle prend pied exactement à Madagascar. Cette pratique, qui dans l'île ne concerne pas que les professeurs, apparaît surtout quand elle pose problème. Ce sont des

²³¹ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 207.

dossiers des années cinquante qui le montrent et nous donnent une étendue possible de cette pratique :

« Les parents d'élèves, en m'envoyant leurs enfants (90%) à une étude surveillée payante que je viens d'organiser, m'ont amplement prouvé qu'ils me faisaient confiance. »²³²

« L'enseignement de M. Goyeau n'est qu'honorable, il pourrait être bien. Je crains que M. Goyeau consacre trop de temps aux leçons particulières. »²³³

« Il m'est officiellement revenu que la manière de servir de M. V., directeur des Écoles de Betroka laisse à désirer. Des bruits courent sur les mauvais procédés qu'il emploie pour se procurer des leçons particulières auprès de ses élèves. Dans l'intérêt du Service, je me permets de vous proposer sa mise en congé le plus tôt possible. Son séjour expire en Octobre 1958 »²³⁴.

Ces quelques exemples ne peuvent servir à généraliser et à penser que tous les enseignants donnent des cours particuliers. On peut émettre l'hypothèse que, dès le début de la colonisation, cette pratique devait exister dans l'île. Elle est surtout révélatrice d'un mode de fonctionnement : à Madagascar existent les mêmes « à côté » qu'en métropole. Sauf que là, le rapport de forces colonial peut servir et être instrumentalisé en faveur des enseignants : c'est ce que dénonce le courrier administratif de 1958. Si les faits présentés ne peuvent être vérifiés, ce type de comportement semble probable et ressort opportunément au moment du début de la malgachisation des cadres, quelques semaines avant le référendum constitutionnel de 1958 et la proclamation de la République²³⁵.

Un des sous-enjeux lié aux cours particuliers est la localisation dans l'île et le type de poste : travailler dans une localité où la concentration « européenne » est forte donne plus de possibilités de se constituer une clientèle. C'est ce qu'on peut penser de l'avis que donne le Chef de la Province de Tuléar en 1956, à propos de l'instituteur Georges Chauveau :

« Fonctionnaire qui semble être venu à la Colonie avec comme but principal « doubler sa solde ». Ne paraît pas satisfait de son affectation à Betsiky-Sud où naturellement les possibilités de « doubler sa solde » sont assez minimes. »²³⁶

Mais la question d'arrondir ses fins de mois passe aussi par de petits commerces que permet la présence coloniale. Une fois de plus, Jean Paulhan peut servir d'exemple. Dès son arrivée à Madagascar, il organise un petit commerce d'objets puis de broderies avec sa mère qui les revend à Paris. Ce professeur utilise le nom d'une amie qui n'est pas fonctionnaire, car comme le note Laurence Ink, le commerce est légalement incompatible avec l'exercice d'une

²³² ARM Dossier du personnel européen 1950-1972 Cazenave Fernand. Lettre de 1950. À ce moment il est instituteur à Nossy-Be depuis un an, l'année de son arrivée à Madagascar.

²³³ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Goyeau Sylvain. Notation administrative annuelle de Cabrière en décembre 1955. Sylvain Goyeau est né à Royan en 1915. Il entre en service comme professeur d'anglais au Lycée Galliéni en 1945. Il y travaille au moins jusqu'en 1964.

²³⁴ Base de données, N°1400. (ARM et CAOM). Lettre du 8 septembre 1958 de Jonas Diboka, conseiller chargé du département de l'enseignement dans la Province de Tuléar au Haut Commissaire de la République à Tananarive. Il s'agit d'un instituteur de 45 ans en exercice à Madagascar depuis 1955.

²³⁵ Hubert Deschamps, *Histoire de Madagascar*, 1960, p. 274.

²³⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chauveau Georges. Feuille de note 1956.

fonction publique²³⁷. Jean Paulhan n'est certainement pas le seul à pratiquer ce genre de « micro-exportation ». Il ne s'agit pas seulement de produits manufacturés. Sosthène Pénot, alors en activité à Diégo-Suarez, décrit l'activité rémunératrice d'un collègue instituteur :

« Si je vais en tournée [hors vacances scolaires] [...], c'est un collègue, Mr. Melou qui est chargé de la direction par intérim des écoles européennes. Ce brave collègue est grand chasseur d'insectes. Une équipe d'indigènes travaille pour lui. Elle s'installe avec de fortes lampes à acétylène et de multiples flacons de cyanure sur la « Montagne des Français ». Chaque matin, la récolte de la nuit est apportée. Les coléoptères sont envoyés à Oberthur de Rennes. Tout le reste et surtout les papillons sont destinés à la maison Rotschild de Londres. Ce passe-temps est très rémunérateur, mais il faut varier la faune ailée. Déplacé sur sa demande à Vatomandry, mon collègue y mourut de la fièvre. »²³⁸

Ainsi, à la colonie, les moyens de multiplier les salaires d'appoint sont nombreux. Mais pour gagner de l'argent, les choses peuvent aller plus loin et l'on voit certains enseignants franchir les limites de la légalité et de la tolérance de l'Administration à cet égard, ou tout simplement être dans le conflit d'intérêt.

c) Détournements, conflits d'intérêts et distance de la métropole

Comme en métropole, des enseignants peuvent profiter de leur position pour détourner les moyens de leur établissement. Ces moyens peuvent être de deux types : directement financiers ou liés à la production matérielle de l'école où l'on travaille. Le profit ne se concrétise pas toujours en monnaie sonnante et trébuchante, mais peut être sous forme de services ou de dons de valeurs, qui confortent la position sociale et les amitiés. Au-delà, les conflits d'intérêts existent, entre des enseignants en responsabilité d'une part, et des personnes de l'entourage familial exerçant une activité professionnelle pouvant être utilisée dans l'enseignement. Évidemment, le traitement de tels cas est complexe. D'une part, une grande partie de ce qui peut être « détournement » a de fortes chances, au vu des collusions et de la faiblesse des contrôles de ne pas être remarqué, d'autre part le système colonial essaye de régler les conflits sans faire de « grosses vagues ». C'est ce que nous montre, par exemple, « l'affaire Naudon » qui concentre l'ensemble des problèmes de détournement.

En 1909, Louis Naudon quitte la direction de l'école professionnelle de Tananarive. Cet instituteur né dans les Deux-Sèvres en 1868 est présent à Madagascar depuis 1902, et a dirigé l'ER d'Antsirabe de 1902 à 1905. Il est titulaire de la médaille de l'Alliance française en 1906. Suite à son départ de la direction pour un congé administratif, une enquête est diligentée pour faire un état des lieux de la gestion de l'école. De multiples irrégularités dans la gestion des biens mobiliers sont constatées, ainsi que des déficits comptables. Le rapport ne parle pas de détournement, mais « d'erreurs d'écritures ». Le dossier de l'affaire, plus de 250 pages, avec échanges de courriers, rapports, inspections, conclut :

²³⁷ Laurence Ink, *Jean Paulhan, Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 88.

²³⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 263.

« Pour ce qui concerne la gestion des ateliers, M. NAUDON ne donne aucune raison de nature à justifier les irrégularités relevées [...] il a consenti des cessions de travaux aux services et aux particuliers, sans avoir reçu l'autorisation réglementaire à cet effet. Il a fixé le prix de revient de ces cessions sans tenir compte du prix de la main-d'œuvre et des frais généraux, d'où une perte pour le Budget Local. Il a accumulé des approvisionnements clandestins réalisés sur les bonis laissés par les délivrances de matières faites pour les travaux en cours. Il a d'autre part, conservé une collection de volumes, représentant une valeur importante, en dehors de toute comptabilité connue. »²³⁹

Louis Naudon se retrouve nommé après son congé à la direction de l'EE de Majunga, ce qui est un poste moindre dans sa carrière par rapport aux précédents. Il continue sa carrière à Madagascar jusqu'en 1921²⁴⁰. Jean Paulhan, qui connaît Louis Naudon, en parle à plusieurs reprises :

« C'est un protestant, petit, énergique, se lançant dans des tas d'entreprises, avec le caractère d'un chef d'usine plutôt que d'un fonctionnaire. Il considère ses adjoints comme des contremaîtres : cela déplaisait à Autret et ils ont passé six mois sans presque se parler. [...] Étant directeur de l'école professionnelle d'Antsirabé il a fait construire une maison. Des photographies représentent les élèves en train de poser des briques sur le toit. « C'est vrai, dit Renel, mais à ce moment là, tout le monde en faisait autant. C'était sous Galliéni ». Sous Augagneur, Naudon a fait cadeau à Renel d'une salle à manger complète, faite à l'école. »²⁴¹

On peut être amené à penser que le contrôle et l'enquête sur la gestion de l'établissement que Louis Naudon dirige, juste après son départ en congé, ne sont pas liées au hasard. Protestant, il est suspect pour une partie du corps enseignant²⁴². Et c'est Pierre Autret, son ancien adjoint, qui prend la direction de l'école professionnelle à sa suite. Or, les rapports entre les deux hommes sont mauvais. On peut penser que Pierre Autret fait jouer ses réseaux, ici franc-maçons²⁴³, pour éloigner Louis Naudon. En 1910 Pierre Autret dirige toujours l'école²⁴⁴.

Dans le cadre de l'affaire des « primaires de Tamatave » en 1925-26²⁴⁵, voici ce que note l'inspecteur :

« [...] depuis deux ans, au moins, l'Administration entretenait, sous le nom fictif de SANA, un planton fantôme qui émargeait sur les états de solde d'une fausse signature. Saisi de l'irrégularité, je constatais qu'à l'école européenne de garçons, soit sous la direction de Mme ROLET soit sous la direction de M. GANGNANT, la Colonie payait un planton, RAMANANA, qui, ni en 1924, ni en 1925 n'avait perçu les salaires que la comptabilité provinciale lui octroyait. [...] L'Administration est partiellement responsable de ces fraudes car le salaire alloué par elle ne correspond pas au salaire normal ; actuellement, il est impossible de recruter un planton pour un salaire inférieur à 90 FR. par mois, aussi, la directrice de l'école européenne de filles et le directeur de l'école européenne de garçons avaient-ils pris l'habitude de percevoir ces salaires qu'ils allouaient à

²³⁹ CAOM GGM 6(14)D10. Affaires relatives à divers établissements d'enseignement. Dossier Naudon, 1909-1910.

²⁴⁰ CAOM EE/II/1662/7. Naudon Louis.

²⁴¹ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 321. Lettre du 15 mai 1909.

²⁴² Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 328. Lettre du 15 mai 1909.

²⁴³ Laurence Ink note la vitesse avec laquelle Pierre Autret évolue dans la FM : « Pierre Autret se découvre des aspirations maçonniques à Madagascar. Profane, il est présenté à l'initiation pour sa première demande le 17 décembre 1905, accède au grade d'apprenti le 21 mars 1906, de compagnon le 27 mai 1907 et devient maître le 1^{er} juin 1907. Laurence Ink, *Jean Paulhan, Lettres de Madagascar, 1907-1910*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 240.

²⁴⁴ Gouvernement général de Madagascar, *Annuaire de Madagascar et dépendances, 1910*, Tananarive, Imprimerie officielle.

²⁴⁵ Cette affaire est résumée au chapitre 10.

leur domestique ou à leur tireur de pousse en compensation de la charge qu'ils leur imposaient d'entretenir la propreté de leur établissement scolaire. »²⁴⁶

Dans ce même rapport, Charles Poirier, l'inspecteur, tire le bilan de l'action d'Émile Gangnant et nous révèle une activité commerciale parallèle :

« Quant à M. GANGNANT qui n'a pas su tenir auprès de ses adjoints le rôle modérateur auquel le destinaient ses fonctions, qui ne jouit pas d'une santé robuste, et qui soit sous le nom de son fils aîné, Jean, âgé de 19 ans (Pièce 179) soit par lui-même, exploite trois terrains ruraux (Le Garrec route de Melville, Zunine route de l'Ivoloina ; plus 61 h de terrains domaniaux) et dont le fils exerce la profession de marchand de bois, il est à souhaiter qu'un congé de convalescence l'enlève à Tamatave. »²⁴⁷

Sans l'inspection exceptionnelle, ni l'utilisation personnelle du salaire du planton ni l'activité commerciale d'Émile Gangnant n'auraient été dévoilées. Pour une inspection, combien d'autres petits arrangements locaux existent dans la colonie ? Difficile de le savoir. La faiblesse du contrôle administratif, l'isolement de certains postes rendent plus aisées encore qu'à Tamatave ce type de pratiques.

Trente ans plus tard, en 1955, un risque possible de collusion entre enseignement et commerce est signalé dans une feuille de note. Il s'agit de l'avis du Chef de Province concernant André Gambet, un instituteur présent à Madagascar depuis 1938 :

« Monsieur GAMBET dirige avec compétence son école [centre d'apprentissage de Mantasoa]. Il est près de la retraite et a l'intention de se retirer dans le district de Manjandriana où son fils fait construire un hôtel. L'attention de M. GAMBET a été tout particulièrement attirée sur le fait qu'étant appelé à gérer des crédits de travaux, à acheter des matériaux divers, il lui était recommandé de faire preuve de la plus grande prudence et de ne se mêler en aucune façon de la construction de l'hôtel. »²⁴⁸

Le même inspecteur écrit dans la feuille de note du fonctionnaire en 1956 :

« M. GAMBET a rendu d'excellents services à l'Administration. Il est maintenant sur le point de prendre sa retraite et son fils a monté un hôtel à proximité du C.C.A. de Mantasoa – je ne reviendrais pas sur ce rapprochement. Il est souhaitable que M. GAMBET prenne sa retraite dès qu'il y aura droit. »²⁴⁹

Il y a un sous-entendu dans le langage administratif utilisé : pourquoi insister sur le risque de collusion et sur le « souhaitable » de la retraite ? Il ne s'agit pas de dire que tout le personnel de l'enseignement se retrouve dans de petits commerces, de petits arrangements avec la légalité, mais de savoir que ces pratiques existent, qu'elles peuvent exister.

Dernier point intéressant : l'éloignement de la métropole. Le fait de mettre plusieurs milliers de kilomètres de distance avec la métropole semble pousser quelques personnes à ne pas

²⁴⁶ CAOM GGM 3D 102. Rapport n° 33 du 9 février 1926 de M. Poirier Charles, Inspecteur des provinces, "Chez les "primaires" de Tamatave", Huit mois de vie publique (Juin 1925- Janvier 1926), p. 72.

²⁴⁷ CAOM GGM 3D 102. Rapport n° 33 du 9 février 1926 de M. Poirier Charles, Inspecteur des provinces, "Chez les "primaires" de Tamatave", Huit mois de vie publique (Juin 1925- Janvier 1926), p. 83

²⁴⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Gambet André. Feuille de note 1955.

²⁴⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Gambet André. Feuille de note 1956.

régler certaines dettes, à laisser des factures en suspens. Les exemples sont nombreux et divers dans les archives.

C'est par exemple une lettre au Ministre des Colonies de la part du gérant du « Grand Hôtel et café de la Gare » de Bar-le-Duc en 1924 :

« Étant à Dijon j'ai eu comme pensionnaire Mr Arthur Rivé actuellement professeur au Lycée Condorcet de Tananarive. [...] Ce monsieur est parti sans régler son addition qui s'élève à la somme de 180^f et qu'il me doit depuis 1922. Je lui ai écrit plusieurs fois mais je n'ai jamais eu que de belles promesses. »²⁵⁰

C'est, en 1928, une lettre de la Marbrerie de Nantua, dans l'Ain, au Ministre de l'Instruction publique, lettre qui va cheminer administrativement pour finir dans le dossier de la fonctionnaire concernée :

« Dans le courant d'octobre 1926 Mme V^{ve} Lagarde (actuellement Mme Vierende), directrice de l'École Européenne de Fianarantsoa (Madagascar) se trouvant à Nantua par suite du décès de ses parents, me commandait pour la tombe de ces derniers un monument funéraire pour la somme convenue de 1361^f,25.

Cette somme devait rester en dépôt chez un notaire de Nantua pour m'être remise à la livraison du travail, mais à ce moment, ayant présenté ma facture, il me fût déclaré que Mme Lagarde, prétextant des frais imprévus lors de son départ pour Madagascar, avait retiré ces fonds s'engageant à les réexpédier dès son arrivée à son poste.

Voici plus d'un an de cela, et depuis, malgré plusieurs réclamations, je n'ai rien reçu pas même de réponse à mes lettres.

Je me suis alors adressé à la Justice, mais l'on m'a fait comprendre que la grande distance nous séparant causerait des complications et de nombreux frais et nécessiterait de longs délais. »²⁵¹

C'est aussi, autre exemple touchant là au prêt d'argent, une lettre adressée au Ministre des colonies, émanant du sous-directeur du comptoir d'escompte de Mostaganem, en 1940 :

« Nous nous permettons de vous signaler que monsieur ROBIN Charles, ex-professeur au Collège de notre Ville est débiteur envers notre établissement d'une somme de CINQ MILLE SEPT CENTS FRANCS, représentée par une valeur souscrite à notre ordre, échue du 25 mars dernier. »²⁵²

À ce moment, Charles Robin est en poste à la Réunion. Il entre en service à Madagascar en 1944. Parfois, les plaintes déposées en métropole rattrapent les fonctionnaires, comme dans ce cas, en 1960 :

« J'ai l'honneur de vous rendre compte que Monsieur [N°684], professeur d'enseignement technique à Tuléar a été inculpé le 7 janvier 1960 d'abus de confiance par Monsieur le Juge d'Instruction de Tuléar, une commission rogatoire de Monsieur le juge d'instruction de la Seine, l'inculpé a été laissé en liberté provisoire.

Il est reproché à Monsieur [N°684] d'avoir à Paris courant 1958 encaissé une traite de 425.000 francs métré et d'avoir omis de présenter cette somme au bénéficiaire de la traite. »²⁵³

Tous ces éléments qui touchent aux questions financières amènent à s'interroger sur la façon dont le poste colonial est vécu dans son aspect rémunérateur.

²⁵⁰ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Lettre du 7 avril 1924.

²⁵¹ CAOM EE/II/3676/12. Lagarde Marie. Lettre du 17 mars 1928.

²⁵² CAOM EE/II/5029/2. Robin Charles. Lettre du 15 avril 1940.

²⁵³ Base de données, N°684 (ARM).

8.5.2] La bourse et la vie

Comment se gère l'argent à la colonie ? Il est clair pour la quasi totalité des titulaires qui font une carrière coloniale qu'il n'est pas question de s'installer dans l'île à la retraite, mais de revenir en métropole. Ce retour est anticipé, préparé. Le travail à la colonie, c'est le moyen de s'assurer une retraite dans de bonnes, voire de très bonnes conditions matérielles. La question du salaire est alors centrale, ce que rappelle Sosthène Pénot en fin de carrière, alors directeur de LMV :

« Mais ce qui m'intéresse autrement, ce sont les augmentations de solde mises en harmonie avec le coût de la vie à la Colonie et les soldes de France. Le titre d'instituteur hors classe à l'échelon supérieur est changé en celui d'instituteur principal de 1^{ère} classe. Et j'obtiens les soldes de présences successives : 20 000^f à compter du 1^{er} août 1926 et 23 000^f à compter du 1^{er} janvier 1929. En y ajoutant les 7/10 du supplément colonial et les diverses indemnités, nous arrivons à faire de sérieuses économies qui compensent le risque colonial. »²⁵⁴

Mais on ne vit pas que de l'idée d'un futur souhaité, imaginé, anticipé. Le quotidien demande de s'équiper et les moyens financiers disponibles permettent largement, du moins jusqu'à l'après Seconde Guerre mondiale, d'acquérir des biens inaccessibles à un collègue métropolitain. Qui peut se permettre en tant qu'instituteur dans les années trente d'acheter une voiture ? Avec le supplément colonial, c'est quelque chose qui, non seulement est possible, mais qui se multiplie. D'autant qu'il existe des enjeux pratiques, de déplacement, mais aussi de représentation dans la sphère sociale.

L'inventaire de décès de Paul Sausseau, en 1912, nous donne quelques informations intéressantes sur l'équipement d'un instituteur à cette période. Venu seul à la colonie, l'ensemble de ses biens, une fois les effets personnels distingués et transmis à sa famille en métropole, est vendu aux enchères. Au total, c'est 131 lots d'objets qui sont constitués, par ensemble cohérent. Ainsi 6 serviettes de tables constituent un lot, de même pour une nappe... Ce que révèle cet inventaire, c'est un important équipement d'intérieur, en termes d'ameublement. Il en va de même au niveau de l'habillement, avec plusieurs complets (kakis, blancs, jaquette) et une garde-robe bien fournie. Mais c'est aussi deux appareils photos, deux fusils, un revolver, une mallette à compartiment pour collecte d'insectes. À noter également, 498 francs en liquide. La vente aux enchères qui s'ensuit rapporte plus de 840 francs²⁵⁵. Ces chiffres sont à rapporter à ce que gagne un instituteur en métropole sur la même période. Le salaire varie, selon la classe, entre 1 100 et 2 400 francs annuellement.²⁵⁶ Cet instituteur n'était présent que depuis 1908 à la colonie, revenant tout juste d'un congé administratif d'un an en métropole.

²⁵⁴ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 307.

²⁵⁵ CAOM EE/II/2191/5. Sausseau Paul. Inventaire de décès et feuille de vente aux enchères.

²⁵⁶ Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p. 358.

La question de l'ameublement se pose de façon récurrente. En effet, les titulaires du primaire partant en congé administratif tous les trois ans, et ne connaissant que rarement leur future affectation, vendent leurs biens. Ainsi, lorsque Sosthène Pénot arrive à Tananarive pour prendre son premier poste il récupère la maison de son prédécesseur ainsi que ses meubles²⁵⁷. Dans le sens inverse, en 1919, la famille Pénot se sépare de ses biens, rentrant pour plus d'un an en métropole :

« La vie normale reprend son cours. Les congés pour la France sont rétablis. Les demandes de départs restent sans réponse. Il nous semble que ne partent en France que ceux qui séjournent à Tananarive. Ce qui irrite les agents en service à la côte. [...] Sur ces entrefaites, un cargo venant de France, arrive inopinément à Diégo pour y débarquer un congé de soldats démobilisés. Ce cargo retourne directement en France en passant par Majunga. La majorité des fonctionnaires en service à Diégo (dont je suis) reçoivent leur notification de congé. En quelques jours, tout ce qui nous appartient dans le ménage est vendu aux enchères. »²⁵⁸

Il est courant de prendre la maison du prédécesseur dans un poste, en lui rachetant une partie de son mobilier. Mais parfois la maison va avec l'école, c'est le cas des directions d'ER et une base d'équipement existe. Et il est toujours possible de renouveler l'intérieur par des productions de l'école. Mais des fonctionnaires présents depuis longtemps dans l'île peuvent souhaiter devenir propriétaires acheter ou se faire construire une maison. Cela n'implique pas une installation définitive : il sera toujours possible de la revendre. Ainsi Georges Lejamble se fait construire une maison à Tananarive :

« Charles [Georges Lejamble] n'envisageait pas de finir sa carrière ailleurs qu'à Madagascar. [...] Si Charles avait quelques fonds provenant de la vente du salon de coiffure [de son ex-épouse], suffisant pour l'achat d'un petit terrain, il s'en fallait de beaucoup pour qu'il puisse faire construire sa maison selon les normes européennes, c'est-à-dire par un architecte ou un entrepreneur. [...] Charles avait des amis aux Travaux Publics. On lui fit le plan de la maison dans les formes réglementaires. On lui donna des renseignements sur les normes de sécurité à observer dans la construction des murs et du toit. »²⁵⁹

On pourrait imaginer que des professeurs, présents de façon certaine à Tananarive achètent plus facilement un logement. Mais le nombre de personnes recensées comme propriétaires dans l'analyse des dossiers du personnel enseignant reste faible, ne concernant de façon certaine que 14 enseignants du premier degré et 7 du second, entre 1896 et 1960²⁶⁰ sur l'ensemble du corpus étudié. Même minorée, on voit que la propriété immobilière dans l'île n'est pas une priorité. D'ailleurs, pourquoi s'encombrer avec un bien qui peut être difficile à revendre au moment de rentrer définitivement en métropole ? Peut-être parce qu'il existe des facilités, des réseaux pour acquérir des biens et spéculer. C'est sans doute le cas concernant Irène Grimaud. Née Mailly à Saint-Denis de la Réunion en 1905, elle est embauchée comme institutrice auxiliaire à Diégo-Suarez en 1926, et se marie l'année suivante avec Albert

²⁵⁷ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 180.

²⁵⁸ Idem, p. 271.

²⁵⁹ Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p. 108.

²⁶⁰ Tableaux ABB et ABC de l'annexe statistique.

Grimaud, qui est contractuel au Service provincial des contributions directes de Tananarive. Par ailleurs, cette institutrice, titularisée en 1946, indique dans des échanges administratifs avoir ses parents à charge. On peut imaginer avoir affaire à un couple modeste, car ne bénéficiant pas pendant de longues années du supplément colonial. Pourtant, une feuille d'information devant permettre de déterminer la résidence administrative nous informe sur les biens immobiliers de ce ménage :

« Mon mari possède à Tananarive :

1° une maison sise 25 rue Romain Desfossés, bâtie sur un terrain d'une contenance de 400mq [mètre carré] sur laquelle il est dû la somme de 1.753.000.

2° Une maison sise au Tunnel D'AMBANIDIA, bâtie sur un terrain d'une contenance de 399 mq sur laquelle il est dû le somme de 1.900.000

3° Une maison sise ruelle Dupleix bâtie sur un terrain d'une contenance de 132 mq sur laquelle il est dû la somme de 1.000.000.

4° À Tamatave, un terrain acheté aux enchères publiques sur lequel une maison est en cours de construction et sur laquelle il est dû 3.000.000 et 2.000.000. Par ailleurs, je ne deviendrai propriétaire qu'après la mise en valeur, l'Administration se réservant le droit de reprise en cas de défaillance.

Ces biens ont été acquis pendant ses divers séjours à Madagascar.

Je possède des droits d'héritage sur les propriétés sises à COUDE et MONTPEYROUX (PUY-DE-DOME).

Mon mari et moi possédons :

1° à SUCY-EN-BRIE (SEINE-ET-OISE)

Un pavillon d'habitation avec jardin d'une contenance de 741 mq [...]

2° à Paris :

a) -1 appartement de 4 pièces avec confort [...] rue Pascal

b) -1 appartement de 3 pièces avec confort [...] rue Pascal

[...] En ce qui concerne la liquidation des biens à Madagascar dont j'ai fait état [...] je tiens à préciser que mon mari et moi-même, nous nous employons à trouver acquéreur des immeubles sur lesquels nous sommes encore débiteurs de fonds, en vue, d'une part, de désintéresser rapidement nos créanciers, et d'autre part de disposer d'une masse de fond nous permettant de redéployer immédiatement des biens immobiliers en France où nous nous retirons définitivement. »²⁶¹

La question de la gestion des ressources financières peut difficilement être généralisée et reste déterminée par les raisons de la présence à Madagascar et les projets qui peuvent en découler. Ce qui ressort tout de même, ce sont des possibilités « d'enrichissement » en profitant de situations individuelles ou de positions liées à la place dans l'enseignement et/ou dans la société coloniale.

Conclusion du chapitre 8

Vivre en situation coloniale n'est pas exempt de contraintes mais présente des possibilités spécifiques par rapport à la société métropolitaine. Si, dans sa structure, la vie sociale se passe avant tout à l'intérieur d'un groupe colonisateur restreint et relativement coupé de la population colonisée, de nombreux entre-deux existent, que ce soit par le salariat ou dans les rapports intimes. Comme pour le travail, la réalisation d'enjeux individuels repose sur les

²⁶¹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Grimaud Irène.

réseaux, dans le cadre d'une vie de groupe qui peut subir des moments de tensions et d'explosions internes, mettant en jeu la présence même de membres du groupe. Attention toutefois à la déformation que peut amener ce type d'approche : la colonie n'est pas une concentration extraordinaire de tous les maux sociaux, de tous les égoïsmes ou de toutes les jalousies. Cependant, dans la situation coloniale, avec sa structure et son organisation sociétale, en vase clos, la cristallisation de conflits semble très rapide et peut avoir des conséquences différentes par rapport à des phénomènes analogues en métropole. Par ailleurs, ces différences sont aussi des moyens d'explication de l'attrait ou du retour colonial. Si l'on maîtrise les codes internes et que l'on sait naviguer avec, on peut être plus facilement amené à construire une carrière coloniale. À l'inverse, on peut penser qu'une partie des personnes qui ne redemandent pas à travailler à Madagascar après un premier séjour peuvent s'être trouvées en porte-à-faux. Mais ceci semble, du moins au vu des sources actuellement recensées, un phénomène exceptionnel. De nombreux autres éléments de la vie sociale, d'interaction avec la population « malgache », mais aussi avec la population non française (arabe, indienne, chinoise, grecque...) restent à étudier, pour comprendre la façon dont se jouent les médiations et se construisent les quotidiennetés dans le Madagascar colonial.

[Quatrième partie]

Post-Madagascar

[9] **Métropole, Empire, métropole : un va-et-vient**

C'est le mouvement du personnel et ses conséquences au point de vue carrière et transmission de l'expérience coloniale qui sont étudiés ici. Les enseignants et enseignantes ne sont pas juste « coloniaux » par leur présence à Madagascar. Rejoindre ou quitter la colonie, par bateau puis après la Seconde Guerre mondiale par avion, est certes un moment de détente et de possible loisir, mais c'est aussi un moment d'échange et de construction du « colonial ». Ensuite, la carrière coloniale ne se limite pas forcément au territoire de Madagascar. D'autres colonies, peuvent devenir des territoires attractifs. Ce phénomène, étudié en détail, dépend amplement du moment et n'est pas continu sur l'ensemble de la période étudiée. Mais la zone géographique « réceptacle » reste majoritairement la métropole, que ce soit au cours d'une réintégration, parfois même d'une intégration, dans l'enseignement métropolitain, ou que ce soit à la retraite. Enfin, le dernier volet mis ici en avant concerne la façon dont ces retours métropolitains sont l'occasion de partager, de diffuser l'expérience coloniale acquise. Cette « irrigation » de retour participe à un va-et-vient entre l'Empire et la métropole.

9.1] Rejoindre, quitter : voyages et escales

Le développement de l'Empire colonial français s'accompagne de la mise en place de lignes régulières de transports maritimes permettant d'organiser l'aller retour entre protectorats, colonies et métropole, dans le cas qui nous intéresse, d'amener les fonctionnaires coloniaux à leur territoire d'exercice professionnel ou de les ramener, en règle générale, vers la métropole. Sur un parcours de 3 semaines, les escales sont régulières : Port Saïd (parfois Beyrouth, après la Première Guerre mondiale) – Suez – Djibouti – Mombassa – Zanzibar – les Comores – avant de rejoindre Madagascar même et les multiples escales répondant aux problèmes de transports à l'intérieur de l'île. La première, Majunga, est celle où les fonctionnaires prennent connaissance de leur poste de destination. Suivant les décisions de l'Administration, les fonctionnaires peuvent arrêter leur chemin à Majunga ou continuer jusqu'à Tamatave, port de débarquement pour rejoindre Tananarive, via, selon les compagnies, Nosy-Be, Diégo-Suarez ou Sainte-Marie. Des liaisons aériennes régulières se mettent en place dans l'après Seconde

Guerre mondiale, avec l'apparition de nouvelles escales terrestres et des voyages de quelques jours.

Pour les enseignants coloniaux fonctionnaires, leur transport et celui de leur famille est à la charge de l'État colonial. Un ensemble de règles administratives précises régit ces transports : suivant la profession ou la classe (ou l'indice) un fonctionnaire n'a pas accès à la même classe, au même poids de bagages transportés...

Deux éléments sont étudiés ici, car intéressants pour comprendre ce que le processus de déplacement peut avoir comme impact sur les enseignants coloniaux. D'une part, le voyage et les escales sont des moments d'initiations et d'expériences, qui participent de la construction du colonisateur dans son espace social et qui permet aussi, à travers les escales principalement, d'opérer une comparaison avec des pratiques d'autres puissances impériales, avant tout celles de la Grande-Bretagne. C'est également le moyen de faire de nouvelles rencontres, de développer ses réseaux. D'autre part, le moment du transport peut être un moment de tourisme, qui varie dans le temps avec la substitution des liaisons aériennes aux liaisons maritimes.

9.1.1] Initiations, expériences et comparaisons coloniales

Le départ du port de Marseille ou de Madagascar représente plus qu'un simple transport d'un point à un autre. Sur le bateau s'organise une vie sociale qui semble reproduire la structure de la société terrienne¹. Les activités sont nombreuses et diverses, avec des moments attendus comme par exemple le baptême de Neptune². Le voyage n'est pas sans aléas, liés aux conditions maritimes. L'océan Indien n'est pas toujours une mer de tout repos. C'est l'occasion de croiser une faune et une flore connues seulement que par la littérature. C'est aussi, ce qui a l'air d'intéresser particulièrement les instituteurs, le luxe, la prise en charge en pension complète :

« C'est le paquebot "Chambord" doté de tout le confort moderne qui nous emmènera en France. Nous serons en mer tout le mois de mai. [...] Le personnel est complaisant. La nourriture est excellente : un buffet froid est à la disposition des passagers et à chaque repas, il y a un régime pour les estomacs fatigués. Avec le beau temps continu, la traversée sera douce. Les passagers sont nombreux et n'engendrent point la mélancolie : c'est un peu toujours ainsi quand on vogue vers la France. Aussi les fêtes et les jeux se succèdent tant et si bien que le temps s'écoule rapidement dans cette agréable traversée. »³

¹ Georges Édouard Lejambre, *Les coloniaux, tome 1*, Antananarivo, Société Malgache d'édition, 1987, p. 6.

² Mémoires de Sosthène Pénot, p. 300.

³ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 309.

Le temps long passé dans un même espace favorise les rencontres⁴. Sosthène Pénot revient dans ses mémoires sur plusieurs qu'il a jugées significatives, c'est-à-dire exceptionnelles. Ainsi en 1909, lors d'un voyage de retour en métropole :

« Longues causeries à bord, avec un ancien adjudant de la mission Brazza, envoyé au Congo pour enquêter sur les scandales de l'affaire Toqué. Il a fait partie de l'expédition de 1895 et a assisté à l'exécution de Rainampandriana⁵, le gouverneur de Tamatave, le grand-père de l'élève à qui je donnais des leçons à " Le Myre de Vilers ". »⁶

Ce type de rencontre, pour anecdotique qu'il puisse paraître, est important. Il ne s'agit pas de croisières privées mais de transports de personnes dont le lien principal est le travail dans l'Empire. Ce point commun est primordial, car structurant, c'est-à-dire qu'il oriente les discussions et positionne les individus dans un particularisme par rapport à leurs collègues métropolitains. Une autre rencontre exceptionnelle a lieu en 1925 :

« Embarquement [à Djibouti] des 2 explorateurs Tranin et Duverne et de leur automobile qui leur a permis de traverser l'Afrique d'ouest en est, de Konakry (Niger) à Djibouti. [...] Un discours de bienvenue fut lu par Renée [une de ses filles]. Les deux explorateurs l'ont photographiée à bord du paquebot. [...] Enfin, c'est Marseille. Grande réception des explorateurs à l'arrivée du Dumbéa. Le récit de leurs exploits paraîtra dans le "Petit Parisien" et dans un livre de Duverne " De l'océan Atlantique à l'océan Indien " ». ⁷

Mais les rencontres et les relations qui se développent sur les bateaux ne sont pas qu'exceptionnelles. Elles sont surtout ordinaires dans le cadre d'une sociabilité coloniale proche de ce qui se pratique dans le milieu colonisateur de l'île. Ainsi, en 1926, les Pénot font une pause à Marseille avant de rejoindre Madagascar :

« À Marseille, visite et dîner chez des amis qui ont fait le voyage de retour avec nous depuis Tananarive. La jeune fille Odette est de l'âge de Renée. Il est décidé que Renée ira passer ses vacances dans le Midi chez Odette Morathel à La Fare des Oliviers, au "cabanon" de la famille. »⁸

Les amitiés générées à la colonie peuvent se renforcer lors de ces voyages. Et les liens sociaux se transposent parfois en métropole. Pendant ses congés administratifs Sosthène Pénot rend des visites à des personnes rencontrées à la colonie ou pendant les voyages.

Le voyage, de par ses rencontres et ses escales, est aussi un moment initiatique, surtout lorsqu'il s'agit du premier. Les rencontres à bord du navire vont avoir une influence sur l'escale vécue : on discute, on forme des groupes, on la prépare, elle est attendue. Deux éléments sont à prendre en compte pour comprendre la construction d'une escale par des néophytes coloniaux au cours de leur premier voyage. Le premier est le fait de voyager avec

⁴ C'est aussi ce que décrit Jean Paulhan dans ses *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, pp. 49-64.

⁵ Voir sur ce sujet : Stephen Ellis, *Un complot colonial à Madagascar, L'affaire Rainandrianampandry*, Paris Karthala, 1990, 135 p.

⁶ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 213.

⁷ Idem, pp. 291-292.

⁸ Idem, p. 243.

sa famille ou non. Le second est la position dans le navire : la classe de cabine et le pont de voyage, déterminés, pour les fonctionnaires, par leur place dans la hiérarchie.

Ces deux éléments précisent les rencontres, le niveau d'information et le thème des échanges à bord d'un bateau : un célibataire, même circonstanciel, ne fréquentera pas forcément les mêmes personnes qu'un couple accompagné de ses enfants. Comme le montre Émile Autran, qui part seul à Madagascar pour son premier voyage, le fait d'être « célibataire » même momentanément, lui donne facilement accès à la catégorie des initiés, des « vieux coloniaux », sa situation en cabine étant déterminée par sa position d'instituteur de 5^{ème} classe :

« Petite cabine, ventilateur minuscule, trois couchettes, installation en compagnie de deux instituteurs qui comme moi partaient pour la première fois vers les terres lointaines. Pour commencer, exploration de notre nouveau domaine, d'abord quelques pas sur les coursives puis le bar tout encombré de vieux coloniaux buvant ferme le whisky des anciens et menant grand tapage dans la joie des retrouvailles, tandis que nous les « bleus » écoutions sans oser nous mêler aux conversations. [...] Cependant un mot qui revenait souvent m'intriguait. Le colonial étant un animal sociable, je fus ce soir-là adopté par un groupe particulièrement bruyant et me décidai à demander qui étaient ces Ramatoa (prononcer ramatou) qui faisaient le fond des conversations. Gros rires, claques sur les épaules et j'appris qu'il s'agissait des femmes malgaches et plus particulièrement dans le contexte des dames de petite vertu dont on se mit aussitôt à me vanter les charmes. »⁹

À 30 ans de distance, Sosthène Pénot et Émile Autran, semblent se répondre, montrant les récurrences, les codes qui accompagnent ce voyage, que l'on peut qualifier d'initiatique. Ainsi Sosthène Pénot écrit de son premier voyage :

« Le 16 juin (1905), nous sommes en rade de Suez. Nous quittons nos vêtements de France qui deviennent lourds à nos épaules. Nous endossons les légers vêtements de toile blanche qui seront pendant de longues années notre uniforme de coloniaux et nous arborons le fameux casque de liège qui n'est guère seyant, mais qui est indispensable sous les tropiques. »¹⁰

Parlant de son voyage qui a lieu 30 ans plus tard, Émile Autran écrit :

« Et puis ces tenues blanches, et surtout ce casque colonial qui après Port-Saïd deviendrait la coiffure immuable et symbolique du colonial à part entière que j'allais devenir.¹¹ [...] Évidemment nous descendons à terre [à Port Saïd] après avoir coiffé (O : bonheur) le casque, jugé indispensable à cette époque et qui nous confère nos lettres de noblesse de coloniaux.¹²

La question n'est pas anodine : l'escale appelle ces coloniaux « en construction » à revêtir des vêtements qui les identifient comme tels, ce qui n'était d'aucune utilité auparavant sur le bateau. Ce n'est pas seulement une question de climat, qui peut être réellement ressenti, c'est aussi une question de position, d'identification visuelle dans ces escales coloniales, avec l'Égypte comme porte d'entrée d'un exotisme colonial.

Ces escales sont l'occasion de rencontrer, pour la première fois souvent lorsqu'il s'agit d'un premier voyage, des populations, des univers jusque là étrangers au quotidien. Ce rapport est

⁹ Mémoires d'Émile Autran, p. 17.

¹⁰ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 168.

¹¹ Mémoires d'Émile Autran, p. 16.

¹² Idem, p. 18.

directement marqué : le mode de transport et l'habit colonial posent l'objet des relations possibles dans un plan quasiment exclusivement commercial : les coloniaux sont la cible privilégiée d'un commerce, d'une économie locale se mettant en branle au rythme des navires qui alimentent régulièrement ces ports, transportant ceux qui peuvent être considérés comme des voyageurs/touristes. C'est très nettement ce qui ressort de l'étude des mémoires de Sosthène Pénot :

« L'arrivée à Port Saïd (pour nous, 1^{ère} ville d'orient, 1^{er} port étranger) par un étroit chenal en passant devant la statue de Ferdinand de Lesseps. C'est avant tout une escale de ravitaillement. Pour les passagers c'est une ville de camelots. Par groupes, nous descendons flâner à travers les rues animées, poussiéreuses, sans but fixe. Nous entendons toutes les langues, nous côtoyons toutes les races et parmi tout ce vacarme, nous employons parfois un français énergique pour nous débarrasser des nuées d'Arabes petits et grands, grouillant de partout et nous offrant pour 5 F un bibelot qu'ils céderont pour 5 sous. [...]»¹³

« le 20 juin, nous sommes en vue de l'île Périn et dans l'après-midi en rade de Djibouti. La poste nous apporte des nouvelles d'Europe. Et des multiples embarcations sortent des nuées de négrillons qui se jettent à l'eau ou escaladent le paquebot. Tous les moyens sont bons : les policiers indigènes usent de la matraque, n'étant plus les maîtres, ne pouvant se faire obéir au milieu des cris, des disputes, des coups, des grincements de treuils et de poulies. Et le Djenmah fait encore du charbon : on ne distingue plus que du noir ; des chalands, sortent des sacs, des paniers déversés à grands cris dans les flancs du paquebot. Il faut, ou s'enfermer dans la cabine, ou fuir le bord. C'est cette dernière solution que nous adoptons. Après une ½ heure de canot, nous abordons à la jetée au milieu de noirs à la mine peu rassurante, les longs Somalis qui ne veulent plus nous lâcher. »¹⁴

« Le lendemain 29 juin, au réveil, le paquebot stoppait en rade de Zanzibar non loin des restes engloutis du bateau de guerre du sultan, bateau échoué par les anglais en 1896. [...] De la rade, la vue sur la ville est superbe. Au milieu des ruelles, c'est plutôt décevant, malgré les beaux magasins d'objets exotiques bien tentants. [...] À Zanzibar voisinent la mosquée hindoue, la mosquée musulmane, l'église catholique. Qui dit catholique, dit français, c'est la règle, exacte ou non. [...] Passage à Mayotte. Descente à Djaoudzi [...] Nous sommes maintenant compris des indigènes. Nous visitons leur village, effarouchons les femmes surprises à notre apparition, allons faire ample provision d'huîtres fraîches arrachées aux récifs coralliens, admirons les noirs pêchant à la main le poisson d'eau douce. »¹⁵

Ainsi, si l'escale, du moins au premier voyage, est une découverte, c'est également un moment de construction et de renforcement de l'identification coloniale. Le voyage est une étape de la constitution de l'individu colonisateur par opposition aux populations locales rencontrées. On imagine la mise en commun collective le soir et les jours suivant l'escale, dans le paquebot, entre passagers, des expériences de la descente à terre, avec la position importante que tiennent les personnes reconnues comme expérimentées. Le voyage vers la colonie et les escales qui le rythment participent à la transmission de pratiques et d'un discours collectif cohérent.

Est-ce à dire que les escales sont toujours les mêmes ? Qu'une fois passé un premier voyage, plus intégrés dans le milieu colonial, les fonctionnaires se désintéressent de l'escale ? Peut-être, s'il s'agit de l'escale habituelle, se transformeront-ils à leur tour en « vieux coloniaux ».

¹³ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 166.

¹⁴ Idem, p. 169.

¹⁵ Idem, pp. 172-173.

Pour autant, il n'existe pas un bloc monolithique des « colonisateurs ». Le voyage peut aussi être l'occasion de premières confrontations et prises de distances par rapport au futur « milieu d'accueil ». C'est ce qu'on ressent chez Émile Autran qui raconte sa première traversée vers Madagascar. Sa position de célibataire induit ses fréquentations sur le bateau et a des conséquences sur la façon dont se passe sa première escale :

« Voici enfin la terre dans le lointain et les habitués de la ligne annoncent Port-Saïd, pour la fin de la matinée. Cette matinée se traîne pour moi dans l'impatience mais enfin nous arrivons.

Peu d'intérêt pour moi, c'est une grande ville d'Islam et j'en ai déjà vu [au Maroc]. Le navire est pris d'assaut par une foule grouillante qui crie, qui hurle pour vendre sa pacotille. Évidemment nous descendons à terre après avoir coiffé (O : Bonheur) le casque, jugé indispensable à cette époque et qui nous confère nos lettres de noblesse de coloniaux. Grandes avenues, ville moderne, boîtes connues (qu'ils disent) des vieux initiés de la ligne et qui en réalité ne sont que des pièges à touristes où les spectacles épicés sont donnés à la chaîne par d'affligeantes épaves. Je laisse à cette banale tournée des grands ducs quelques irréductibles et en compagnie de deux ou trois compagnons qui, pas plus que moi n'ont goûté ces tristes exhibitions, je rentre à bord.

Galé-Galé est en train de s'installer : Galé-Galé cher à toute une génération de voyageurs¹⁶, c'est à mon sens la vraie attraction de Port-Saïd et si je ne descendais jamais plus à terre au cours de mes prochaines escales, j'aurais toujours plaisir à admirer la prodigieuse dextérité de ce vieux prestidigitateur égyptien qui opérant sur le pont au milieu de la foule me fera oublier aujourd'hui le sinistre spectacle auquel je viens d'assister. [...] ¹⁷

On imagine ainsi, que celles et ceux qui ont fait plusieurs fois le trajet instruisent les nouveaux venus des possibilités qu'offre telle ou telle escale. Mais Émile Autran nous informe surtout sur l'importance de la transmission en mer, ce qui permet de mieux percevoir ce qui se joue dans le rapport colonial, à travers le voyage, et le moment structurant que constitue l'escale, avant même de poser les pieds pour la première fois dans la colonie. D'autant que ce trajet comporte des événements qui se reproduisent, sur plusieurs générations. Prenons un exemple en rade de Djibouti. Commençons par Sosthène Pénot, décrivant son voyage en 1908 :

« Et pour quelques sous, nos petits négrillons sont toujours là, prêts à plonger sous le paquebot et à apparaître de l'autre côté, en chantant de vieilles rengaines de Montmartre, en nageant à la façon des grenouilles. Un bracelet au biceps, c'est le gri-gri contre les requins. »¹⁸

Cette même expérience est vécue par Georges Édouard Lejamble dans les années trente, et est retranscrite de façon à mettre en évidence la perception par les passagers :

« Les gosses, de la rambarde, lancent des sous de leur mère en direction des têtes de petits Afars qui émergent de l'eau verte et limpide. Les têtes plongent ensemble derrière un sou qui renvoie les éclats du soleil en tournoyant vers le fond. Rattrapé le sous passe dans une boucle où il en rejoint d'autres. Parfois, il y a tellement de pièces à la fois que les petits plongeurs n'arrivent pas à les collecter toutes. Certaines s'enfoncent dans les profondeurs sombres où les petits noirs ne peuvent les suivre. Il y a aussi les spécialistes du plongeon du pont. Ils sautent dans l'eau d'un bord pour réparaître de l'autre après être passés sous la quille.

¹⁶ Effectivement, Georges Édouard Lejamble, à propos d'une escale égyptienne écrit : « Dans les barques, des marchands de souvenirs d'Orient deux illusionnistes se sont avancés. [...] Cela fait partie des traditions de l'escale ». Georges Édouard Lejamble, *Les coloniaux, tome 2, Les chênes de la place Colbert ou BBS nostalgique*, Antananarivo, Imprimerie de Madagascar, 1990, p. 16.

¹⁷ Mémoires d'Émile Autran, pp. 18-19.

¹⁸ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 170.

" Que de risque pour quelques sous, dit quelqu'un, regardez les requins là ! ". En effet, deux ombres sont occupées à avaler des ordures flottant à l'arrière, jetées par les marmitons, et passent un instant leur museau pointu au-dessus de la surface.

" De temps en temps il paraît qu'un plongeur se fait croquer ", dit un autre.

On devrait interdire ça, fait une âme sensible.

Ah non ! , réplique une jeune fille, ils sont si mignons, comme des tritons »¹⁹

Andrée Duteil a également assisté à la même scène, certainement à de multiples reprises. Difficile de savoir si ses considérations « humanistes » sont liées aux évolutions de perceptions par rapport aux années trente :

« À Djibouti, le bateau n'allait pas à Quai. Il y avait des petits noirs qui se jetaient à l'eau. Ils avaient pas peur des requins. Et ils chantaient la chanson « Caroline met tes petits souliers vernis » et les gens jetaient des pièces d'argent dans la mer et ils recommençaient. Je me suis demandé si c'était leur métier ou quoi. Ils gagnaient de l'argent comme ça. Mais enfin moi je trouvais pas ça très très bien parce qu'un gosse aurait pu se faire prendre par un requin. Puis ils passaient sous le bateau aussi, sous le paquebot. C'est des gosses qui nagent tout le temps et qui nageaient bien. À chaque fois j'ai vu ces enfants. »²⁰

Ainsi, pendant plusieurs décennies, à Djibouti, s'est joué un « spectacle » mettant en scène et en danger des enfants « indigènes ». La comparaison animalière (grenouille, triton) par des coloniaux, dans ce contexte, n'est pas innocente et participe à la distanciation. La question de la relation aux différentes populations colonisées se pose également à travers le prisme de la gestion coloniale. Certaines étapes, comme Zanzibar, favorisent la comparaison avec la domination britannique.

L'escale n'est pas qu'un moyen de se positionner dans le groupe colonial. C'est aussi l'occasion de rencontrer d'autres formes de politiques coloniales. L'escale coloniale, sur la côte orientale africaine, c'est aussi, dans des mémoires écrits *a posteriori*, la construction d'une différenciation de la colonisation britannique par rapport à la colonisation française, ou du moins d'une différence perçue.

C'est Sosthène Pénot qui écrit, au départ de Zanzibar :

« Les hommes accroupis derrière leur étalage fument ou lisent le Coran, les femmes transportent des matériaux de toutes sortes ou pilonnent en cadence à l'intérieur d'un bâtiment en construction. Aperçu en plein soleil, un groupe de forçats armés de pics, défonçant le sol sous les coups de cravache d'un garde police. [...] Retour à bord. Coup de canon à 8h du soir : ordre aux noirs de rentrer chez eux, nous dit-on. »²¹

C'est Émile Autran qui écrit sur Mombassa et Dar Es-Salam :

« C'est là que pour la première fois je vois les manifestations de la ségrégation. Les blancs ne montent pas dans les mêmes autobus, ne s'assoient pas sur les mêmes bancs que les noirs. Ceci est l'ordre établi et chacun s'en accommode parfaitement puisqu'il en a toujours été ainsi. »²²

¹⁹ Georges Édouard Lejambre, *Les coloniaux, tome 2, Les chênes de la place Colbert ou BBS nostalgie*, Antananarivo, Imprimerie de Madagascar, 1990, p.17.

²⁰ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000

²¹ Mémoires de Sosthène Pénot, p. 172.

²² Mémoires d'Émile Autran, p. 21.

Il faut mettre ces considérations en perspective avec leur future perception du colonialisme français à Madagascar, en soulignant les différences de comportement entre colonisateurs, évidemment avec l'arrière pensée de présenter plus favorablement le colonialisme français « humaniste ». Andrée Duteil le montre bien, lorsqu'elle parle de son retour de Madagascar en 1945 :

« Rentrer de Madagascar en avion, c'était un voyage formidable. On a mis 4 jours. On faisait des escales parce que l'avion n'avait pas assez d'essence pour faire tout le voyage. Et l'avion volait très bas. Donc on a vu le Kenya, les pyramides, les girafes courir... C'est mieux qu'à la télé ! Les gens qui étaient malades s'allongeaient par terre et ils étaient moins malades. On faisait escale dans des patelins où il y avait des grandes tentes qui nous accueillaient. Il n'y avait que les Anglais qui allaient à l'hôtel. Et c'est la première fois de ma vie que j'ai vu des bidonvilles. Quand j'ai vu ces baraques, je me suis demandé ce que c'était parce que je ne connaissais pas. Il n'y en avait pas à Madagascar à l'époque. C'est ça qui me renverse. Maintenant, les gens sont malheureux alors que ce n'était pas ça du tout. Au Kenya, c'était la ville anglaise, servie par des serveurs noirs. Ce qui me choquait, c'était que les Anglais restaient entre eux. Ils n'essayaient pas de parler aux Français. Mais ils tapaient sur les noirs : ils avaient la baguette. Je n'ai jamais vu ça à Madagascar. Bon, des fois ils se faisaient engueuler quand ils ne voulaient pas faire quelque chose. Mais les Malgaches ils sont gentils. Ce ne sont pas des Africains. »²³

Dans ce discours, plusieurs éléments sont intéressants : une différenciation des politiques et des rapports coloniaux, mais aussi, dans la critique du comportement anglais, une sous justification raciale (« l'Africain » par rapport au « Malgache »). Il n'en reste pas moins que ces différences sont réellement perçues. D'ailleurs, il peut arriver que des enseignants ressentent eux-mêmes une discrimination raciste. C'est ce que relate Madame R. :

« Madame R. : [...] Après, le dernier voyage que nous avons fait, le canal de Suez avait été interdit, alors là nous sommes repartis par l'océan Atlantique...
Monsieur R. : Par le Cap, l'Afrique du Sud, Dakar...
Madame R. : Mais beaucoup moins agréable, parce qu'il y avait de longs...
Monsieur R. : Durban-Dakar d'une seule traite !
Madame R. : C'était pénible... Et alors là j'ai compris quand nous étions au Cap. C'est à Durban qu'on s'est arrêtés.
Monsieur R. : Au Cap oui.
Madame R. : On s'est arrêtés au Cap. C'est là où j'ai senti le racisme.[...]
Madame R. : C'est là que j'ai vu le racisme pour la première fois, ce qui n'existait pas à Madagascar, des blancs, qui lorsque je posais une question ne me répondaient pas, dans le car ou nous étions...
Monsieur R. : C'était l'apartheid, la période de l'apartheid.
Madame R. : C'était l'apartheid. Nous avons fait un petit voyage, ils nous avaient organisé un petit voyage.
Monsieur R. : Alors ma femme a été prise pour une asiatique là-bas, donc citoyenne de seconde zone.
Madame R. : Alors je posais une question, parce qu'on avait...
Monsieur R. : On ne lui répondait pas, on tournait la tête.
Madame R. : C'était le chauffeur du, c'était le... c'était pas le chauffeur, le chauffeur c'était un noir. Mais c'était l'accompagnateur, qui à ce moment-là... alors je lui parlais, il ne me répondait pas, je lui dis « mais enfin, vous entendez ce que je vous dis ? »... Parce que, on avait une gamine qu'on n'avait pas dans le car... Et il faisait celui qui n'entendait pas. Alors, je dis "c'est pas possible, alors".
Monsieur R. : C'était l'apartheid, quoi. C'était normal, c'était général à l'époque.
Madame R. : Un monsieur est venu, Grec, qui voyageait avec nous, Papadopoulos, il lui a parlé et à ce moment-là il lui a bien répondu. Ça c'était le premier problème de racisme et ça à Madagascar on l'a jamais senti. Jamais, jamais. Terrible, hein ? Ça me fait retrouver des souvenirs d'autrefois ça, hein ! »²⁴

²³ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

²⁴ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

Comme le montre cet exemple, le va-et-vient entre la colonie et la métropole est l'occasion de visites, de tourisme.

9.1.2] Tourisme d'escale

Il est possible pour les fonctionnaires qui en font la demande de profiter plus longuement d'une escale : il suffit d'une autorisation administrative pour prendre, après un débarquement, un autre bateau. Ce type d'escale, que l'on peut qualifier de touristique, est fréquent. Sa caractéristique principale est de se situer au moment du retour vers la métropole, pris sur le temps de congé administratif des fonctionnaires.

L'exemple de Sosthène Pénot est marquant. À la fin de son second séjour à Madagascar, il décide de prolonger l'escale égyptienne avec sa fille aînée. Sa femme et leur dernière fille rentrent directement dans la famille en métropole, où les attendent leurs deux autres filles. Nous sommes en mars-avril 1913. La richesse de la description de la situation par un instituteur de la Belle Époque mérite une longue citation :

« J'ai demandé et obtenu l'autorisation de séjourner une dizaine de jours en Égypte avec notre fille aînée Marcelle, qui, dans notre pensée, doit rester en France pour y continuer ses études. À Port Saïd nous débarquons, Renée continue avec sa petite fille sur Marseille. En quittant Port Saïd, la ligne suit le canal de Suez, jusqu'à Ismaïlia. D'Ismaïlia au Caire, elle traverse d'abord une bande désertique puis une partie riche de la Basse-Égypte.

Au Caire, nous descendons à l'hôtel des voyageurs, hôtel français tenu par un Lyonnais. Un étudiant suédois et un jeune employé de banque italien nous accompagnent. La ville est extrêmement intéressante. Ses mosquées, ses bazars, ses vieilles églises coptes, ses musées, celui des Antiquités égyptiennes avec ses momies admirablement conservées pourraient retenir le visiteur pendant des semaines. Les quartiers indigènes ont conservé leur cachet oriental et le contraste qu'ils offrent avec les quartiers européens rend leur visite attrayante. Mais il faut un guide européen pour parcourir le Mousky avec ses interminables rues étroites, défoncées, sinueuses avec des toiles tendues au-dessus de nos têtes. Et dans ces rues, les enfants grouillent de tous côtés, les femmes sont accroupies, les marchands devisent et ne se déplacent que pour laisser passer les chameaux laids et sympathiques, aux flancs garnis de colis suspendus. Parfois sur une ruelle s'ouvre une porte ciselée qui donne accès à une grande cour ornée d'une fontaine et d'une vasque en marbre ou mosaïque ; les persiennes à grillage permettent aux femmes de voir sans être vues. Il y a aussi le quartier des pauvres, pâtés de masures de brique crue, d'écroulement de pierres. C'est le porteur d'eau dans sa peau de bouc noir qui alimente ses habitants. Au-dessus de tout cela domine la citadelle massive des mameluks. Le Caire possède tous les raffinements de la vie européenne. La piastre tarif est l'unité monétaire : elle vaut 0.25F. Dans la ville circulent les tramways électriques de C^{ie} G^{ale} F^{se} [Compagnie générale française] des tramways. Tous les renseignements sont affichés en français et en égyptien. Dans les rues, on est assailli par des marchands ambulants de toutes sortes qui offrent des chasses-mouches, des cannes, des châles, des « scarabées anciens » de fabrication moderne. On y voit des chameaux, des serpents, des enfants avec des singes apprivoisés et dressés à faire des bouffonneries.

Les excursions autour du Caire sont variées et intéressantes. Un service de tramways nous mène aux pyramides de Gizeh (grandes pyramides et Sphinx).

Dans la banlieue du Caire nous visitons Makarieh et son obélisque. De là on excursionne à Héliopolis, cité nouvelle construite sur un emplacement désertique transformé en oasis par l'eau souterraine à fleur de terre et captée pour les jardins, les fleurs, les palmiers. Tout près encore, nous admirons le vaste jardin zoologique qui possède des exemplaires de toute la faune africaine : j'y ai revu les caïmans et les maky de Madagascar.

Les excursions aux tombeaux et pyramides de Sakkara se fait facilement en chemin de fer. La ligne longe le Nil et le paysage traversé est charmant. Les ruines de Sakkara sont les seuls vestiges qui restent de Memphis la célèbre ville de l'ancienne Égypte. On y voit le colosse de Ramsès, la pyramide à degrés plus ancienne que les pyramides de Gizeh, le Sérapéum ou tombeaux des bœufs

Apis. Non loin de là, on venait de découvrir un nouveau Sphinx tout en marbre blanc, parfaitement intact, couché au fond d'une excavation dégagé du sable qui l'avait englouti.

La visite au barrage du delta est une promenade agréable. Il est placé au point de jonction des deux branches de Damiette et de Rosette.

À Alexandrie, il y a peu de vestiges de l'antiquité ; seules la colonne de Pompée avec les catacombes à côté. J'espère que Marcelle aura profité avantageusement de cette excursion qu'elle ne fera peut-être jamais plus. En cette ville, embarquement sur le Chili, paquebot des M. M. [Messageries Maritimes] qui fait le service de la Mer Noire. [...] débarquement le 10 avril. »²⁵

Sosthène Pénot est en 1913 un fonctionnaire bien intégré dans le Service de l'enseignement de Madagascar. Sa description de l'Égypte, sorte de compte rendu touristique est intéressante à plus d'un titre. Les éléments sur lesquels il insiste font ressortir des points que l'on peut penser en partie liés à son parcours d'enseignant en territoire colonial. En premier lieu, sa perception des populations locales reste marquée par sa double situation de touriste et de colonial : on retrouve le même type de description que lors de son premier voyage vers Madagascar. Ensuite il insiste sur la présence française en Égypte, que ce soit par l'intermédiaire de la langue ou des entreprises, façon de montrer l'expansion internationale métropolitaine. Enfin, sa perception des ensembles, des habitats, des structures est liée à sa conception du progrès dans une opposition ancien / moderne, le moderne étant lié à l'action européenne. Évidemment cela ne l'empêche pas de reconnaître l'histoire ancienne et très riche de l'Égypte, à travers notamment la visite des monuments les plus célèbres déjà à cette époque : ce n'est pas pour rien que le Caire et ses alentours était l'objectif de son étape touristique. Quelles sont les opportunités pour un enfant de paysans du Loiret né dans les années 1870 de se rendre dans sa vie au pied des pyramides ? Quasiment aucune, si ce n'est lors d'une escale dans le voyage le ramenant de son poste colonial. Sosthène Pénot en connaît la rareté lorsqu'il espère que sa fille en a profité. Ces escales sont souvent la première entrée dans une réalité coloniale concrète, que ce soit par la construction et la transmission entre anciens et nouveaux qui les accompagnent, que par la perception individuelle, permettant de confronter la réalité aux vieilles gravures des manuels scolaires. Il y a dans ces escales, qui doivent être comprises dans le cadre du déplacement des fonctionnaires, un processus de construction de la représentation de l'autre, en tant que population colonisée, avec à la clef, une harmonisation du discours colonial. Après les escales de "découverte", il peut s'agir pour de plus vieux coloniaux d'escales de "tourisme", comme le fait Sosthène Pénot en Égypte en 1913, qui permettent d'aborder la situation avec un œil plus avisé mais restant marqué par la situation coloniale. L'étude sur une moyenne durée permet de mettre en avant certaines persistances à ce propos et de resituer les escales dans le discours et l'expérience coloniale.

²⁵ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 246-249. Voir les photos 50 à 56 de l'annexe photographique prises par Sosthène Pénot lors de cette escale.

La mise en place de voies aériennes change le rapport au voyage et aux escales, en modifiant le temps de parcours. En 1945, les retours en métropole se font par avions militaires britanniques :

« SD : Est-ce que le voyage était direct ou est-ce que vous avez fait aussi des escales ?

Madame R. : Alors la première fois que j'ai quitté Madagascar, moi, en 1945, quand les relations ont recommencé avec la France, je suis partie par avion pour Aix-en-Provence d'ailleurs, j'ai mis une semaine. C'était le, des, des avions militaires.

Monsieur R. : Des Dakotas !

Madame R. : Des Dakotas. Alors on ne volait que le matin, à partir de midi on arrivait et puis on restait là l'après midi. Alors j'ai mis une semaine, en passant par le Kenya, en passant par la Somalie d'ailleurs, le Kenya, la Tunisie...

Madame R. : Le Tanganyika, entre autres, actuellement la Tanzanie.

Monsieur R. : Le Tanganyika, je suis passée à Nairobi.

Madame R. : Le Soudan, Khartoum. »²⁶

La famille Duteil rentre la même année de Madagascar. À la nouveauté de la ligne, s'ajoute une nouvelle appréhension des territoires, le survol à basse altitude permettant d'avoir une nouvelle image de territoires parfois connus. C'est aussi l'occasion de faire des escales touristiques :

« C'est là qu'en revenant j'ai pu survoler les pyramides, que j'ai pu visiter le musée du Caire, parce qu'il y avait des arrêts comme ça qui duraient quelques heures, même une journée, que j'ai pu survoler le Stromboli, etc.. »²⁷

Ce nouveau mode de transport va développer une nouvelle demande chez certains enseignants coloniaux. Un voyage en bateau n'est plus un moment « subi » mais l'occasion d'une sorte de croisière. Le transport de personnes par voie maritime déclinant, les places sont plus chères et les demandes peuvent prendre plusieurs années. C'est un nouvel enjeu des relations avec l'Administration. En 1959, Robert et Lucette Chesnau, tous deux enseignants du primaire, rentrent par bateau. Dans une lettre adressée au Service de la régulation aérienne et maritime du Haut commissariat de Madagascar, Lucette Chesnau demande à disposer d'une cabine pour sa famille, car elle voyage avec 4 enfants. Elle précise l'enjeu :

« C'est notre premier voyage par mer, et nous l'avons depuis très longtemps désiré. Je voudrais qu'il soit en joie pour nous et qu'il se passe donc du mieux possible »²⁸.

Cette même année Édouard Lambert, professeur au collège de Tuléar, souhaite également rentrer par voie maritime et en fait part au directeur du Service de régulation :

« Comme je suppose que les places disponibles sont très demandées vers cette époque [mai-juin], je me permets de vous adresser cette lettre afin de vous préciser que je suis à la fin de mon 2^{ème} séjour à Madagascar et que je n'ai jamais emprunté la voie maritime de Suez. »²⁹

À partir de 1958 apparaissent dans les archives administratives des demandes de parcours aériens différents que la ligne régulière et de « stop-over », c'est-à-dire de possibilité d'escale

²⁶ Entretien avec Monsieur et Madame R., février 2008.

²⁷ Entretien avec André Duteil, juillet 2006.

²⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chesnau Lucette. Lettre du 31 juillet 1959.

²⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Lambert Édouard. Lettre du 28 février 1959.

longue à une ville d'étape. Nous n'avons pu identifier si ces demandes sont liées à de nouvelles possibilités administratives ou si dans le cadre de la jeune République malgache les demandes sont mieux conservées qu'auparavant. Une constante dans ces démarches est l'engagement de prendre le plus possible des transports de compagnies françaises. Elles sont issues aussi bien du personnel primaire que du secondaire. Ainsi, on trouve des demandes de « stop-over » pour la Grèce³⁰, aussi bien que pour Nairobi³¹ ou l'Italie³². De nouvelles possibilités d'escale et de tourisme s'ouvrent ainsi au personnel enseignant. La palme du plus long parcours de retour vers la métropole revient à Gaston Chapou, enseignant au lycée Jules Ferry, présent à Madagascar depuis 1954, qui écrit en 1959 :

« Professeur d'histoire et de géographie, je serais heureux de connaître les Andes et d'y étudier les civilisations précolombiennes : c'est pourquoi je me propose d'emprunter l'itinéraire suivant : Tananarive – Maurice – Johannesburg – Dakar – Rio de Janeiro – La Paz – Lima – Mexico – Paris. Je m'engage à emprunter, dans la mesure du possible, les compagnies françaises de transport. Je reconnais emprunter cette voie à mes frais, périls et risques. »³³

Le voyage et la découverte touristique font réellement partie des possibilités d'une carrière coloniale, que ce soit par retour en métropole ou par les possibilités offertes par la position géographique de l'île. Ainsi en 1959, aux vacances de printemps, la ligue de l'enseignement de Madagascar organise un voyage « touristique et culturel » de 10 jours par bateau à l'île Maurice et l'île de la Réunion, auquel participent au moins 10 institutrices, 1 instituteur, 4 professeurs et 1 inspecteur, voyage autorisé par le récent président de la République malgache³⁴.

9.2] Mouvements, carrières, réintégrations

Après une période plus ou moins longue de travail dans la colonie, le personnel enseignant peut continuer sa carrière dans un autre territoire colonial, ou, après les indépendances, dans de nouveaux États liés par des accords de coopérations. Mais dans la majorité des cas, le personnel rentre en métropole, soit réintégré dans l'enseignement, soit pour la retraite.

³⁰ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Garnier Andrée. Lettre du 17 mars 1958.

³¹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Cananis Yvon. Lettre du 3 juin 1959.

³² ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Delsol André, lettre du 9 avril 1959.

³³ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chapou Gaston. Lettre du 11 mars 1959.

³⁴ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Chabouis Lucette. Lettre de 1959.

9.2.1] Changer de territoire

a] Dans l'Empire

L'étude du recrutement des enseignantes et des enseignants coloniaux a montré que des personnes ont exercé dans d'autres territoires de l'Empire avant d'arriver à Madagascar. Il en va de même dans l'île : travailler à Madagascar peut précéder le travail dans un autre territoire. La majorité des dossiers administratifs, souvent incomplets, ne parle pas de la situation des personnels qui quittent le Service de l'enseignement. Dans quelques cas cependant il en est question, ce qui nous permet d'approcher la question, en nous intéressant aux différences entre les trois périodes déjà utilisées, celle de l'arrivée des personnels dans le Service entre 1896 et 1918, 1919 et 1939 ainsi que 1940 et 1960, et en évitant, vu la faiblesse des sources, une généralisation abusive.

Si l'on considère le personnel primaire entré en service durant la première période, quasiment aucun ne continue à travailler après Madagascar dans une autre colonie. La majorité des positions individuelles est soit la réintégration, soit la retraite, à chaque fois en métropole. Les deux exceptions relevées concernent des institutrices. L'une, Alphonsine Evesque, entrée en service en 1908, mariée et veuve à Madagascar, prend sa retraite en 1942 et reste à la colonie, ce qui peut se concevoir par rapport à la situation de guerre³⁵. L'autre est Eugénie Lambert-Gimey. Née en 1876 en Corse, elle a travaillé en Algérie entre 1895 et 1904. Après 4 ans d'interruption de service, mariée à un géomètre du cadastre, elle est recrutée comme institutrice auxiliaire en 1908 à Madagascar. Titularisée en 1909, le Gouvernement général refuse de renouveler son détachement en 1920. Elle perd un recours en conseil d'État et continue sa carrière en Indochine, jusqu'à la retraite, en 1931³⁶. Sur cette période, le peu d'informations concernant les professeurs ne permet pas d'avoir un avis. Il semble que la première génération d'enseignants et d'enseignantes soit peu inscrite dans des carrières intra-coloniales. Ce qui se comprend à la fois par le temps long des carrières dans l'île, mais aussi par le moment de « construction » impériale. La majorité des mouvements se fait donc directement entre la métropole et la colonie.

Sur la seconde période, 1919-1939, le nombre d'informations certaines est encore plus faible que pour la première, notamment concernant les institutrices. Au niveau des instituteurs, pour 6 retours en métropole à la retraite, on trouve 10 réintégrations dans l'enseignement métropolitain. Un instituteur, Gabriel Richard, semble rejoindre l'AEF en 1947, mais les

³⁵ CAOM EE/II/3866/18. Evesque Alphonsine.

³⁶ CAOM EE/II/2514/15 et 4454/13. Lambert-Gimey Eugénie.

sources administratives ne sont pas claires³⁷. Le cas de Maurice Riche qui ne reste qu'un an dans l'île avant de rejoindre l'établissement de la MLF à Beyrouth a déjà été signalé. À noter tout de même la situation d'Elis Combeuil, né en 1905 dans le Cantal, qui prend sa retraite à Madagascar en 1951 qui demeure trois ans dans l'île avant de rejoindre Hendaye en 1954³⁸. À noter également le changement professionnel d'Auguste Berg. Né en Moselle en 1899, département où il travaille après avoir obtenu son BS, il exerce en Nouvelle-Calédonie entre 1927 et 1932 et entre dans le Service de l'enseignement de Madagascar en 1933. Mis à la retraite d'office en 1941, sous le régime de Vichy, réintégré, il quitte le Service de l'enseignement en 1949 pour être détaché par la France au secrétariat général des Nations-Unies³⁹. Mais c'est Émile Autran qui participe à un phénomène plus courant que l'on observe chez les institutrices et les instituteurs entrés dans le Service après 1940, en rejoignant l'AEF. Par contre là où son parcours est plus surprenant c'est qu'il revient à Madagascar, après avoir pris sa retraite, en tant qu'assistant technique.

Au niveau des professeurs, sur 21 personnes entrées en service sur la période et dont nous avons des informations sur le sujet, on note très peu de retraite directe et une majorité de réintégration en métropole. Est-ce une différence liée au hasard des dossiers contenant cette information ou, comme nous le supposons plutôt, un phénomène lié à une construction différente des carrières par rapport à la génération précédente, qui passe par des postes et des déménagements successifs ? Une étude plus poussée dans les archives départementales permettrait de cerner plus précisément ce phénomène. À noter toutefois deux cas intéressants, celui de Marguerite Hittos et de Pierre Paris.

Marguerite Hittos est née à Albertville en 1902. Professeur itinérante en métropole à partir de 1922, célibataire, elle donne des cours de langue, de lettres et de grammaire à partir de 1936 au Lycée Gallieni puis au lycée Jules Ferry. Polyglotte, elle maîtrise l'italien, l'anglais, l'espagnol, le « chinois » et le russe, elle obtient l'agrégation d'italien en 1940. Bloquée pendant la Seconde Guerre mondiale en métropole, elle revient dans la colonie dès 1945 mais demande à partir en Indochine en 1947, ce qu'elle obtient. Elle est de retour à Madagascar en 1952 où elle travaille toujours en 1955⁴⁰.

Pierre Paris donne un exemple de ce que peuvent être des va-et-vient internes à l'Empire colonial. Né à Reims à la fin du XIX^{ème} siècle, mobilisé pendant la Première Guerre mondiale, titulaire d'une licence de philosophie, il entre dans l'enseignement comme professeur en 1926 à Madagascar. Il quitte la colonie en 1930 pour l'Algérie, où il enseigne à Tlemcen jusqu'en

³⁷ CAOM EE/II/5727. Richard Gabriel.

³⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Combeuil Elis.

³⁹ CAOM EE/II/4963/1. Berg Auguste.

⁴⁰ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Hittos Marguerite.

1936, année où il rejoint la Guyane, comme Chef du Service de l'enseignement du territoire, poste qu'il occupe jusqu'en 1941. Il revient ensuite à Madagascar, et travaille à Tananarive jusqu'en 1949, vraisemblablement, année de sa retraite⁴¹.

L'étude du personnel entré en service à Madagascar durant la troisième période, entre 1940 et 1960, met en évidence une nette augmentation de cas de parcours intra-coloniaux après avoir travaillé à Madagascar. Il ne semble pas y avoir de corrélation spécifique entre le temps de présence dans l'île et le départ vers un autre territoire. Du côté des professeurs, on trouve toujours des carrières intra-coloniales comme celle de Charles Robin : né en 1895 dans l'Ain, il entre dans l'enseignement comme professeur de lettre en 1922, exerce en Indochine de 1923 à 1932, à Briançon entre 1932 et 1937, en Algérie en 1937-38, à la Réunion entre 1940 et 1944, à Madagascar entre 1944 et 1950. On le retrouve ensuite en Guyane en 1951 et en Guadeloupe en 1961⁴². Tous les cas ne se ressemblent pas. Ainsi Jean et Simone Schiff, tous deux professeurs, travaillent à Tananarive de 1947 à 1952, et après un an en métropole, rejoignent l'AEF. Si Simone Schiff est née à Alger en 1913, aucun des deux ne semble avoir travaillé autre part qu'en métropole avant Madagascar⁴³.

Au niveau du personnel primaire, pour 29 réintégré, de façon certaine, on trouve 20 personnes quittant Madagascar pour un autre territoire, dont 9 qui vont vers l'AOF ou l'AEF et 3 vers l'Algérie. Ce phénomène concerne aussi bien des institutrices que des instituteurs. Pourtant ces derniers semblent rester en moyenne plus longtemps à Madagascar, 6,5 ans contre 4,7 ans pour les institutrices. Est-ce un moyen d'explication ? On pourrait penser qu'on trouve ici une partie des institutrices dont le mari fait une carrière coloniale. S'il est militaire, les déplacements sont fréquents. Mais le peu de données concernant ces personnes ne permet pas de certifier cette hypothèse. Autre aspect intéressant, 10 institutrices et instituteurs quittent Madagascar pour un autre territoire hors métropole entre 1958 et 1961, ce qui correspond à un pic de sortie de l'enseignement à Madagascar⁴⁴, et qui montre qu'il ne s'agit pas forcément de retours vers la métropole.

Difficile de faire une typologie précise des enseignants exerçant dans un autre territoire après Madagascar. Pour ce faire, il faudrait accéder aux dossiers administratifs des nouveaux territoires rejoints. Cependant on peut noter dans les différents parcours des changements réguliers, un passage en « sauts de puce » d'une colonie à l'autre, avec toujours quelques congés administratifs en métropole. On voit également quelques individus qui ne passent que

⁴¹ CAOM EE/II/5020/7 et 3917/13. Paris Pierre.

⁴² CAOM EE/II/5029/2. Robin Charles.

⁴³ CAOM EE/II/5032/2. Schiff Simone et EE/II/5032 et 6428. Schiff François.

⁴⁴ Voir le graphique 1, chapitre 1.

très brièvement dans cette colonie, moins de 2 ans. Cela marque-t-il un problème spécifique avec la société locale ? Avec le travail ? Un cas comme celui de Françoise Golaz nous questionne. Née à Tananarive en 1928, *zanatany*, la colonie lui accorde une bourse pour sa formation de professeur, ce qui implique un engagement à servir 10 ans par la suite dans l'enseignement. Elle entre dans l'enseignement à Madagascar en 1951 mais quitte la colonie en 1953. En 1954 on la retrouve comme professeur au Cameroun⁴⁵. Son départ est-il lié à un choix personnel ou à un problème local ? Madagascar ne semble être qu'une étape dans la carrière liée à un autre territoire colonial. C'est par exemple Gilberte Jean Joseph, institutrice, dont le département d'origine est la Martinique, qui travaille à Madagascar entre 1959 et 1961 avant de retourner dans les Caraïbes⁴⁶. Dans d'autres cas on voit une réelle évolution de carrière dans l'intra-colonial. C'est par exemple René Desamais : né dans le Puy-de-Dôme en 1915, il y passe le BS en 1935, et y travaille comme instituteur jusqu'en 1948. En 1952, l'année où il rejoint Madagascar, il travaille à la fédération des œuvres laïques de Clermont Ferrand. Il travaille dans l'île comme Chef des œuvres péri et para-scolaires à la direction de l'enseignement jusqu'en 1955, puis quitte l'île pour devenir inspecteur primaire en AEF⁴⁷. C'est également le cas de René Roussel. Il est né dans le 12^{ème} arrondissement de Paris en 1916. Suppléant dans la Seine de 1936 à 1938, il travaille en Syrie comme instituteur en 1940-41. Mobilisé, il revient en métropole et exerce son métier dans la Seine jusqu'en 1950, année où il entre dans le Service de l'enseignement à Madagascar. René Roussel quitte l'île en 1958, doit rejoindre l'AEF mais est en fait nommé inspecteur primaire en Algérie⁴⁸.

Si les motivations et les raisons des parcours intra-coloniaux sont variées, elles ont quand même directement une conséquence par la circulation des personnes : des comparaisons sont possibles. La circulation se trouve facilitée à cette période par l'homogénéisation de l'intervention et de la politique de l'État colonial en matière d'enseignement à l'échelle de l'Empire. Et l'homogénéisation est facilitée, dans un rapport dialectique, par la circulation des enseignantes et des enseignants : un territoire en vaut bien un autre. C'est là un des intérêts de l'Administration. En effet, sur une base strictement comptable, on pourrait se demander pourquoi faire circuler des personnes dont le salaire, majoré, augmente parallèlement au temps de carrière, plutôt que, par exemple, ne recruter que de jeunes enseignants. C'est pour des raisons pratiques et politiques : d'une part les agents qui circulent ont acquis une expérience qui peut être valorisée, d'autre part, au moment où s'engage le processus des indépendances, il est préférable de disposer d'un personnel rompu aux pratiques et à la

⁴⁵ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Golaz Françoise.

⁴⁶ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Jean Joseph Gilberte.

⁴⁷ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Desamais Jean.

⁴⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Roussel René.

gestion coloniale. Pour les enseignants concernés, aux diverses motivations possibles évoquées précédemment⁴⁹, s'ajoute un autre écueil : plus l'expérience coloniale a duré, plus il semble difficile d'envisager une « réadaptation » aux conditions métropolitaines, que ce soit dans le travail ou dans les conditions économiques et sociales, pour finir sa carrière. Et on voit que les indépendances ne sont pas une rupture en la matière : les Fremigacci, couple de professeurs, travaillent à Tananarive de 1945 à 1967. Les quelques années d'exercice qu'il leur reste avant leur retraite, ils vont les passer au Tchad, ce que leur fils explique par une limitation de temps de présence par territoire imposée par l'Administration⁵⁰. De même, les R., qui travaillent à Madagascar de 1948 à 1969, retournent en métropole puis repartent travailler dans d'anciennes colonies françaises africaines dans les années soixante-dix :

« SD : Alors pour quelles raisons avez-vous arrêté de travailler à Madagascar ?

Madame R. : Et bien tout simplement parce que ma fille ayant eu son bac, et comme il n'y avait pas d'enseignement universitaire...

Monsieur R. : Supérieur organisé là-bas à l'époque

Madame R. : On a été obligés de partir un petit peu. On aurait pu l'envoyer, mais on a préféré l'accompagner, donc nous sommes partis à ce moment-là, et nous sommes restés ici tant qu'elle a été en faculté.

Monsieur R. : Oui pour des raisons familiales essentiellement.

Madame R. : Familiales, voilà. Puis mes parents commençaient à être âgés. On est restés 4 ans ici, et nous sommes repartis en Afrique après, mais pas à Madagascar.

Monsieur R. : Plus que ça, nous sommes restés jusqu'en 76. On est resté 7 ans, 69-76.

Madame R. : Toi tu es parti... Ha Oui 7 ans. Alors là j'ai enseigné dans le lycée Claude Monet dans le 13^{ème} [arrondissement parisien]. Je suis arrivée d'ailleurs au moment où il y a eu le grand chamboulement, il y a eu des professeurs...

Monsieur R. : Après 68 quoi...

Madame R. : M'enfin je, j'ai été très bien dans ce lycée là, j'avoue que, mais ça ne regarde pas votre interview...

Monsieur R. : On sort du sujet...

SD : Et vous êtes allés où après en Afrique ?

Madame R. : Nous sommes allés en 76, nous sommes allés alors...

Monsieur R. : Et bien moi je suis retourné en coopération à l'époque, vous savez, je suis allé au Togo, en République togolaise en 76. Ma femme m'a rejoint en 77, et elle a enseigné au lycée français, à l'école française de Lomé. Ensuite, bah j'ai fait deux ans au Togo. Ensuite nous sommes allés au Cameroun, pendant 5 ans, entre 78 et 83, et ma femme a enseigné à l'école française...

Madame R. : Alors là j'ai été complètement séparée, hein. Alors pour moi ça a été un petit peu dur parce que je n'avais aucun contact, aucun contact avec les petits Camerounais, ni avec les petits Togolais, j'avais tous les enfants des ambassades, et tous les petits Français. Donc évidemment toujours le même enseignement français tel qu'il se passait à ce moment-là. La première année d'ailleurs, ils allaient passer le bac en France, la seconde année on a eu le bac au Bénin, il y a eu une session de bac qui a été organisée au Bénin, et après au Cameroun ça a été réalisé au Cameroun, à Yaoundé...

Monsieur R. : Jusqu'en 83 où nous sommes rentrés définitivement. »⁵¹

Cet exemple montre bien les continuités de parcours qui existent et qui ne limitent pas le déplacement des enseignants au temps « colonial », mais qui prennent en compte l'assistance technique et la coopération.

⁴⁹ Voir le chapitre 2.

⁵⁰ Entretien avec Jean Fremigacci, juin 2007.

⁵¹ Entretien avec Madame et Monsieur R., février 2008.

b) Continuités post-indépendance

La création de la République malgache et son indépendance officielle de l'État français a des retombées dans beaucoup d'aspects quotidiens, qu'il conviendrait d'étudier précisément dans le détail⁵². Le propos n'est pas de dire qu'il n'y a aucune évolution, mais d'essayer de voir ce qui se joue, à ce moment, pour le personnel enseignant déjà en poste.

S'il ressort de l'étude des consignes administratives françaises la volonté de « rafraîchir » les relations franco-malgaches, en essayant de gommer ce qui peut rappeler la situation coloniale, c'est plus sur une question de forme que de fond, le second enjeu étant de conserver une influence française importante dans le territoire. On le trouve par exemple, concernant le personnel fonctionnaire, dans des circulaires d'André Soucadaux, alors Haut Commissaire de la France à Madagascar. En février 1959, il écrit aux Chefs de Provinces et Directeurs de Services :

« Je profite de cette occasion pour vous recommander de veiller à ce que ne subsistent plus dans les correspondances ou autres manifestations de votre action, les moindres survivances de ce qui pourrait être critiqué comme traduisant le maintien du statut quo ante, ou simplement son évocation trop facile.

Ces recommandations procèdent du souci d'éviter des difficultés politiques par l'éveil de susceptibilités qui deviendront de plus en plus vives, et de sauvegarder au maximum la présence française et son influence utile par la discrétion même de ses manifestations.

Je vous laisse le soin, avec les précautions qui s'imposent, de faire de vive voix et dans le même sens, toutes recommandations utiles aux fonctionnaires des cadres d'administration générale placés sous votre autorité ou votre contrôle. »⁵³

La transition administrative prend nécessairement du temps. André Soucadaux renvoie une circulaire, par l'intermédiaire de Louis Saget, premier conseiller, aux propos similaires à la précédente, intitulée « survivances à proscrire » en juillet 1959. Il indique comprendre le temps long d'évolution d'habitudes ancrées, mais insiste sur les changements de formes à apporter rapidement⁵⁴. Les fonctionnaires qui sont détachés au nom de l'assistance technique doivent donc prendre en compte ces considérations. En octobre 1960, Jean Foyer, Secrétaire d'État chargé des relations avec les États de la communauté, envoie des instructions secrètes aux hauts représentants et aux chefs des missions permanentes d'aide et de coopération. Il est notamment question du personnel technique. Le personnel, toujours soumis hiérarchiquement

⁵² Pour avoir une idée du milieu de l'enseignement et de son évolution post-indépendance, voir Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai Malgache. Désir d'école et compétition sociale. 1951-1972*, Paris, Karthala, 2006. Pour une expérience de l'arrivée dans l'enseignement à Tananarive et le poids du passé colonial, voir Françoise Raison-Jourde, « L'angoisse du prof au moment de la traversée du miroir », in Marie-Christine Baquès, Annie Bruter, Nicole Tutiaux-Guillon, *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, Paris, l'Harmattan, 2003, pp. 9-30. Sur la question des coopérants, voir Michel Grossetti, « Enseignants en coopération. Aperçus sur un type particulier de trajectoires sociales », *Revue française de sociologie*, Vol. 27, N° 1 (Jan.-Mar., 1986), pp. 133-148.

⁵³ CADN Tananarive 54. Personnel, statut, congé. Dossier « circulaire du Haut commissariat 1959-1960 ». Circulaire à diffusion restreinte du 26 février 1959.

⁵⁴ CADN Tananarive 54. Personnel, statut, congé. Dossier « circulaire du Haut commissariat 1959-1960 ». Circulaire du 17 juillet 1959.

à l'Administration locale, doit faire l'objet d'une attention des représentants concernant notamment « le loyalisme des intéressés à l'égard de la France ». La mise en place de nouvelles relations entre l'ancien État colonial et la nouvelle République, nécessite le développement de nouveaux rapports et répartitions de rôles à l'intérieur de l'Administration française. Jean Foyer insiste sur ce point, donnant un sens politique clair à l'assistance technique :

« L'esprit d'équipe et de collaboration entre représentation et mission est la condition fondamentale du succès. Tous doivent se convaincre que, dans l'état présent de l'Afrique, une seule chose importe : le maintien de l'influence française, tous les efforts doivent tendre vers ce but. Chacun doit penser qu'il joue sa partition dans un orchestre dont le chef nécessaire est le représentant de la France. »⁵⁵

Cette continuité de vue dans l'idée d'une présence française s'accorde avec le maintien d'un personnel déjà en place dans « l'ancienne colonie » : sur le corpus étudié des personnes entrées en service à Madagascar jusqu'en 1960, 388 individus, toutes catégories confondues, y travaillent après l'indépendance, chiffre par ailleurs certainement minoré. Un grand nombre de fonctionnaires change de statut du jour au lendemain, passant de « fonctionnaires coloniaux » à « assistants techniques ». Les accords de coopération et la politique scolaire menés à Madagascar conduisent à augmenter le nombre d'enseignantes et d'enseignants français dans l'île dans les années soixante par rapport à l'avant indépendance : on dénombre 691 enseignants en juin 1961, ils et elles sont 858 en juin 1963⁵⁶. Ces chiffres prenant en compte les dizaines d'appelés du contingent faisant leur service chaque année à Madagascar comme volontaire civil.

Est-ce que pour autant la transition se fait aussi simplement que ce qu'il semble ? En fait, dans les dossiers administratifs du personnel enseignant, on trouve un certain nombre de demandes de changement de poste entre 1960 et 1962. Il ne s'agit pas de recherches de réintégration en métropole mais de demandes de territoires d'anciennes colonies françaises, principalement en Afrique. Les intéressés précisent dans leur demande qu'en cas de non satisfaction, ils désirent rester à Madagascar. Ce qui est intéressant, c'est la similitude dans ces démarches, dans le propos énoncé, qui montre qu'il existe une certaine coordination chez les enseignants. C'est par exemple l'instituteur Alfred Minière, présent à Madagascar depuis 1955, qui demande le Sénégal ou la Côte-d'Ivoire⁵⁷, le maître d'éducation physique et sportive Georges Laffond, qui demande le Cameroun⁵⁸ ou l'instituteur Michel Jambel qui

⁵⁵ CADN Tananarive 325. Coopération. Assistance technique en matière de personnel 1959-1965. Instruction secrète de Jean Boyer du 8 octobre 1960.

⁵⁶ CADN Tananarive 325. Coopération. Assistance technique en matière de personnel 1959-1965. Mission permanente d'aide et de coopération de la République française auprès de la République Malgache, Étude statistique relative à la coopération technique, confidentiel, 1963, p. 8.

⁵⁷ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Minière Alfred.

⁵⁸ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Laffond Georges.

demande le Congo ou le Gabon⁵⁹. Ces trois demandes datent de mars 1961. Comment comprendre ce phénomène ? Il ne s'agit pas *a priori* d'un problème local individuel qui n'expliquerait ni la similitude des démarches, ni la recherche de retour à Madagascar en cas d'échec. Si les dossiers administratifs ne donnent pas de réponse à cette question, l'Administration nous fournit des pistes. Dans un rapport du Haut Commissaire à Madagascar tamponné « secrét », diffusé à 30 exemplaires en mars 1960 on trouve ceci :

« Si l'on s'en rapporte aux prévisions récentes des spécialistes, le nombre des fonctionnaires français à Madagascar est appelé, à l'avenir, à diminuer dans une mesure sensible, soit du fait de la " malgachisation " de la fonction publique, soit surtout à cause de la « désaffectation » du personnel expatrié (soldes médiocres, séjours trop longs, fiscalité excessive, conditions de services moralement désagréables). [...] Par ailleurs certains fonctionnaires français envisagent de quitter Madagascar de leur plein gré, soit qu'ils se retirent de l'administration, soit qu'ils cherchent ailleurs de meilleures conditions de travail. C'est le cas de certains membres de l'enseignement public qui demandent à être mutés dans des missions culturelles françaises à l'étranger. »⁶⁰

Dix pages plus loin, le rapport se fait plus clair, et parle notamment « d'indexation de soldes plus faibles qu'en Afrique noire, ainsi que de mesures qui devraient être prises rapidement pour endiguer des départs massifs, ce qui sous-entend une revalorisation salariale »⁶¹. Les mesures ne sont soit pas suffisantes, soit pas assez rapides, et un an plus tard l'hémorragie continue. Ce phénomène montre bien qu'une partie du personnel enseignant entré en service dans les années cinquante n'a pas la même relation directe au territoire d'exercice et à la construction d'une carrière outre-mer que les générations d'avant-guerre : comparatismes et mouvements ont remplacé une présence dans la durée sur un même territoire.

9.2.2] Retour en métropole

On peut distinguer 3 moments distincts qui n'ont pas le même rôle dans le retour d'un enseignant ou d'une enseignante en métropole : le congé, la réintégration et la retraite. Un autre type de retour, celui de la mobilisation militaire, n'est pas étudié ici. Par contre, l'accent est mis sur un cas particulier, ne rentrant pas dans les catégories établies, cas intéressant à souligner par ce qu'il nous apprend sur la situation coloniale et la relation à la métropole.

Le congé administratif, parfois de convalescence, implique un retour momentané en métropole, pour une période de 6 mois à 1 an. Ces congés rythment la carrière du personnel primaire. Ils marquent le plus souvent une transition entre deux postes à la colonie. En dehors des cures thermales, le personnel en congé dispose à la fois de temps et d'argent (que ce soit

⁵⁹ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Jambel Michel.

⁶⁰ CADN Tananarive 474 Français à Madagascar 1960-1975. Rapport du Haut commissariat, *Les Français à Madagascar*, mars 1960, pp. 24-25.

⁶¹ CADN Tananarive 474 Français à Madagascar 1960-1975. Rapport du Haut commissariat, *Les Français à Madagascar*, mars 1960, p. 35.

par le salaire ou l'épargne). Nous ne disposons que de peu d'informations concernant ces congés, qui relèvent du domaine privé et dont le déroulé n'est que rarement décrit dans les archives administratives. Toutefois, la demande de congé ou sa validation, le passage par le Service colonial de Marseille, nous montre une chose : le temps de congé ne se passe pas obligatoirement dans le département d'origine, celui dont proviennent les enseignantes et les enseignants avant leur entrée dans le Service de l'enseignement à Madagascar. C'est un fait intéressant : le travail en situation coloniale n'a pas que des implications dans un territoire colonisé, mais aussi en métropole. Le fait d'habiter pendant plusieurs mois dans une autre région de métropole que sa région ou son département d'origine, qui est très souvent pour le personnel du primaire un département de naissance, implique une autre appréhension de l'espace métropolitain et de ses habitants. Ce fait est moins marquant pour la catégorie des professeurs, dont la mobilité dans l'espace métropolitain est inhérente à la construction d'une carrière, du moins avant la Seconde Guerre mondiale. Pour autant, de façon générale, il semble tout de même qu'en majorité, le temps de retour en congé se subdivise en trois : retour dans l'espace géographique et social d'origine, notamment la famille, congé de type vacances, cures thermales, du moins jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

Prenons l'exemple de Sosthène Pénot, qui décrit dans ses mémoires une partie de l'occupation de ses congés administratifs. À son premier congé administratif en 1908, la famille Pénot rentre directement fin août à Bricy, dans le Loiret, le village des parents de Sosthène Pénot, pour un « repos général ». Renée Pénot accouche de sa troisième fille début septembre. Après quelques semaines, le couple décide de laisser les enfants en nourrice et d'aller une semaine chez une connaissance à Nancy, y découvrant architecture et gastronomie, se rendant également une journée en « pays lorrain allemand ». Ensuite, la famille s'installe plusieurs mois à Paris, chez un frère de Sosthène Pénot qui tient un commerce alimentaire, rue du Temple. Pour ce premier congé, pas de cure thermale, retour à la colonie en avril 1909⁶². Pour son second congé, de mars à décembre 1913, après son escale touristique en Égypte avec une de ses filles, Sosthène Pénot s'installe en famille à Orléans. Le voyage aller comme retour en cure thermale dans les Pyrénées est l'occasion d'étapes chez des connaissances antérieures à la période de travail à Madagascar. La fin de congé se passe à Orléans⁶³. Son troisième congé en métropole, de septembre 1919 à décembre 1920, est plus long pour cause de guerre. La famille s'installe dans la maison familiale de Bricy, mais sans ses anciens habitants, décédés. Sosthène Pénot s'entend avec ses frères pour racheter la maison et entend la restaurer, ce qu'il fait pendant plusieurs mois. En avril 1920, il se rend à une « excursion en caravane

⁶² Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 210-213.

⁶³ Idem, pp. 246-253.

universitaire » de Mayenne à Cologne et est confronté aux tensions entre la population locale et les troupes d'occupation françaises. Durant ce congé, outre une cure thermale de 2 mois à Vichy, Sosthène Pénot se rend plusieurs fois à Paris et y rencontre Charles Renel, son Chef de Service, alors en congé, ce qui lui permet de discuter du futur poste qu'il occupera à son retour dans l'île⁶⁴. Durant son quatrième congé administratif, de février 1925 à mars 1926, la famille Pénot se rend à la Haye-Pesnel, dans la Manche, chez Georges Duteil, puis à Bricy, dans la maison familiale. Une grande partie du congé est passé en travaux, à rénover la maison dégradée par plusieurs années d'inoccupation et de non entretien. Après une cure thermale et la visite à diverses connaissances faites à la colonie et un court séjour à Marseille, retour à Madagascar.⁶⁵ Durant son cinquième congé, de mai 1929 à juillet 1930, après une cure, Sosthène Pénot s'organise pensant prendre sa retraite. Il achète une « petite voiture Renault 6 ch. » et une maison à Orléans, où le couple Pénot avait habité avant de partir pour Paris et la MLF. Il rencontre plusieurs de ses collègues en congé, ainsi que le Gouverneur Général Olivier, puis Cayla tout juste nommé pour discuter de sa retraite⁶⁶. De retour en 1932 pour son dernier congé avant sa retraite, effective en 1933, le couple Pénot rejoint la maison achetée en 1929 à Orléans et aménagée en leur absence. Dernière cure thermale en temps que fonctionnaire colonial en 1933, puis « excursion » de plusieurs semaines dans le midi, notamment pour rendre visite à des amis connus à Analalava⁶⁷. Ce mode de vie a marqué le couple :

« Pendant toute notre vie de retraité, nous n'avons pas l'intention de rester confinés soit à Bricy, soit à Orléans. Nous continuerons à voyager tant que notre santé le permettra. »⁶⁸

Évidemment, dans ses mémoires, Sosthène Pénot ne rend pas compte de l'ensemble de ses déplacements, juste de ceux l'ayant le plus marqué. Par ailleurs, ce qui est intéressant c'est de voir un glissement dans les relations sociales : les nouvelles connaissances, les nouveaux amis sont de la colonie et peu souvent à proximité de la « base » orléanaise, ce qui provoque de « grands déplacements » pour se rendre visite.

La réintégration, c'est-à-dire le retour dans les cadres du Ministère de l'Instruction publique puis de l'Éducation nationale, regroupe des situations variées. Elle concerne l'ensemble des fonctionnaires qui soit ne continue pas une carrière d'enseignant dans un autre territoire extra-métropolitain, soit ne finit pas sa carrière à Madagascar. *A priori*, une majorité des enseignants et enseignantes sont dans ce cas. Les deux principaux enjeux liés à la réintégration sont la

⁶⁴ Idem, pp. 272-277.

⁶⁵ Idem, pp. 284-293.

⁶⁶ Idem, pp. 309-311.

⁶⁷ Idem, p. 320.

⁶⁸ Idem, p. 324.

localisation géographique du poste et le type de poste. Au niveau de la localisation géographique, un travail important reste à faire en archives, les dossiers administratifs coloniaux n'indiquant que rarement la localisation postérieure à la réintégration, sauf une indication de temps à autre : « département d'origine ». En fait, la réintégration est un moyen de changer de zone. Il semble, par exemple, que le sud-ouest et la région parisienne soient plus demandés. Dans le cas des professeurs, la localisation est importante pour la carrière. Au niveau du type de poste, les principales demandes sont de faire valider des positions occupées à la colonie. Par exemple, nombre d'instituteurs ou d'institutrices occupent un poste de direction d'école primaire, et ne s'imaginent pas redevenir « simple adjoint ». C'est le cas de Joseph Landeroin. Né en 1880 dans le Loir-et-Cher, il entre dans l'enseignement en 1898. Marié à une institutrice, Béatrice Landeroin, le couple quitte le Loir-et-Cher pour entrer dans l'enseignement à Madagascar en 1903. Béatrice Landeroin disparaît de l'enseignement à Madagascar après 1910, alors que son mari continue à y travailler. Nous ne savons pas s'il s'agit d'un divorce ou d'un décès. En 1915, Jeanne Ladrat devient Jeanne Landeroin et rejoint Madagascar en temps qu'institutrice titulaire. En 1920, les Landeroin quittent la colonie et Jeanne décède à Paris, cette même année⁶⁹. Joseph Landeroin, qui a réussi à obtenir sa réintégration dans le département de la Seine plutôt que dans son département d'origine écrit à son ancienne Administration :

« Je prie vivement M. Penéard, chef du bureau et Monsieur l'Inspecteur Général Luchaire, auxquels mon Directeur, Mr Renel, a bien voulu me recommander,
 De transmettre, en l'appuyant de leurs bienveillantes recommandations, à Monsieur le Directeur de l'Enseignement p^u [public] de la Seine, mon Dossier qui est au ministère des Colonies depuis le 5 Mars dernier,
En demandant qu'on veuille bien tenir compte et de mes états de services exceptionnels (toutes mes promotions obtenues au choix, 22 ans de service dont 2 ans d'école primaire supérieure en France, 17 ans de directeur, à Madagascar, de diverses grandes écoles dont l'École Normale de Tananarive) et de mes charges de famille (veuf, belle-mère aveugle, une fillette de 3 ans 1/2, toutes deux m'obligeant à avoir une bonne),
 Pour m'accorder
 1° De préférence, et comme récompense une petite Direction dans la Seine, à cause des avantages appréciables que j'y trouverais
 2° Soit, à défaut, un poste d'adjoint dans Paris non loin de la rue Blomet pour que je puisse déjeuner près de celles qui ont tant besoin de moi
 3° Soit enfin un poste d'adjoint dans la Seine, le plus près de la Rue Blomet.
Il serait utile d'insister particulièrement pour que je sois nommé (toujours à cause de mes charges de famille) avant l'expiration du Congé en expectative de réintégration avec solde qui me sera sans doute accordé par Mr le Ministre des Colonies.
 Sincère reconnaissance et Vifs remerciements. »⁷⁰

Le cas de Joseph Landeroin est intéressant car il montre outre les *desiderata*, la façon dont un instituteur colonial bien intégré dans la colonie (direction de LMV, membre de la franc-maçonnerie⁷¹) s'appuie sur l'Administration coloniale pour sa réintégration. Comme pour

⁶⁹ CAOM EE/II/1559/4. Landeroin Jeanne.

⁷⁰ CAOM EE/II/1559/3. Landeroin Joseph. Lettre du 3 mai 1920.

⁷¹ GODF Carton 1884.

l'obtention d'un poste à Madagascar ou un problème durant la carrière coloniale, les enseignants utilisent les réseaux disponibles pour appuyer leurs demandes. La nouveauté étant qu'après un long séjour à la colonie, les appuis dans l'Administration coloniale sont certainement plus nombreux, à des postes de responsabilité plus importants et variés. Cela suffit-il pour obtenir un poste désiré de retour en métropole ? Une étude précise reste à mener sur le sujet. Un autre cas, à la même période, semble montrer qu'il n'y a rien d'automatique entre intégration coloniale et réintégration réussie. Jean Lapassade est né dans les Basses-Pyrénées en 1872, entré dans l'enseignement en 1892, toujours dans le même département. Il travaille à Madagascar à partir de 1900, et s'y marie avec une institutrice, Louise Desmier, quelques temps après son arrivée. Directeur de plusieurs écoles régionales durant sa carrière à Madagascar, responsable au début des années vingt de l'inspection des écoles de la circonscription de Majunga, le couple rentre en métropole en 1924. Si Louise Lapassade, alors âgée de 56 ans, prend sa retraite, Jean Lapassade, 52 ans, demande à intégrer les Services académiques de son département d'origine. Ce qu'il n'arrive pas à obtenir. Il refuse alors toute fonction d'enseignement et demande sa mise à la retraite.⁷²

Le retour en métropole à la retraite, concerne principalement les personnes ayant effectué une longue carrière coloniale, lorsqu'il s'agit du personnel primaire statutaire. Pour le personnel auxiliaire, tout dépend de l'origine de la personne et de l'établissement dans la colonie. Là où une institutrice originaire de la Réunion et installée à Madagascar va probablement y rester, nous manquons d'informations concernant les auxiliaires « de passage » dans l'île. Du côté des professeurs, il arrive plus fréquemment que chez les institutrices et instituteurs que des personnes plus âgées, en fin de carrières, soient recrutées dans l'île et donc y finissent leur carrière sans un temps de présence très important.

Comme le montre le cas de Sosthène Pénot, cette retraite se prépare, notamment dans l'investissement immobilier en métropole. Ce qui semble intéressant, c'est, comme pour les congés, un phénomène de translation géographique, de choix d'installation à la retraite dans une région différente de la région de naissance ou d'origine. Phénomène complexe, il relève certainement à la fois de l'expérience et des voyages liés aux périodes de congés administratifs, aussi bien que d'un sentiment d'une nécessité climatique. Ici également, la zone du sud-ouest semble privilégiée. Ce phénomène prend de l'ampleur avec le temps. Mais pour comprendre ces choix, il faut aussi prendre en compte, au fur et à mesure de la période coloniale, l'augmentation du nombre de personnes n'ayant que peu vécu en métropole, peu d'attaches sociales, pour ne pas dire pas du tout. Difficile de « chiffrer » ou d'avoir une idée

⁷² CAOM EE/II/1570/3. Jean Lapassade. Notamment la lettre du 10 octobre 1924.

de ce que représente ce phénomène en proportion. Ainsi, aussi bien Sosthène Pénot, que Georges Duteil ou Émile Autran s'installent à la retraite dans leur région d'origine, d'enfance. Parfois même, il s'agit, comme dans le cas des Fremigacci, d'une stratégie qui s'insère dans un fonctionnement collectif :

« [...] mes parents ont été probablement de la dernière génération de Corses à réaliser ce qui était le rêve des fonctionnaires Corses, c'est-à-dire "ont fait une carrière outre-mer et on prend sa retraite au village". »⁷³

Mais après guerre Renée et Sosthène Pénot vont quitter la métropole pour rejoindre une de leurs filles installée au Maroc et y rester le reste de leur vie. Le fait est que l'habitude d'un mode de vie d'une part, la déstructuration des relations sociales antérieures (familles, amis, intégration dans une sociabilité locale...) d'autre part, favorise ce type de départ. De la même manière, après s'être installés à Granville, Georges et Andrée Duteil rejoindront Rouen pour se rapprocher de la famille et chercher un confort intérieur que propose la modernité des années soixante, vendant une maison de front de mer pour s'installer dans un appartement acheté sur plan. Comme le souligne Andrée Duteil, qui a passé la majeure partie de ses 37 premières années à Madagascar et qui a suivi son mari en Normandie à la retraite :

« Je ne suis pas Normande, je suis Française et c'est tout. Et j'ai failli être parisienne à huit jours près. »⁷⁴

La vie coloniale ré-interroge les sentiments d'appartenance aux collectivités, confrontant discours, par exemple celui visant à travers l'école à constituer une identité nationale, avec un vécu dans un territoire de la France coloniale, ici Madagascar.

Enfin, un cas particulier, mérite d'être soulevé, car il est révélateur de ce que produit le travail en situation coloniale. Il s'agit d'un retour qui n'est ni un congé administratif, ni une réintégration, ni une mise à la retraite :

« Je m'excuse de prendre la liberté de vous écrire, mais je suis dans une pénible situation. Mon mari Mr. Maillet s'est donné la mort à Madagascar où il était fonctionnaire dans l'enseignement professionnel. Cela s'est passé au mois d'août 1938, en octobre 1938 j'arrive en France avec mes deux enfants. J'ai fait une demande de pension à laquelle on ne m'a jamais répondu. J'ai su par la suite que je n'y avait pas droit, mais que j'avais droit au remboursement des fonds versés, mais de cela je n'ai rien eu non plus.

La semaine dernière j'ai eu un secours de 300F du ministère cela m'a bien fait plaisir et je vous remercie beaucoup mais nous sommes trois et je n'ai pu payer mon loyer au dernier trimestre pas plus que mon gaz et l'électricité. Tout cela va m'être coupé.

Je n'ai plus de travail et je n'ai pas droit au chômage n'habitant pas le département depuis 1935. Partout où je me présente on me dit que l'on prend les femmes de mobilisés d'abord. Que dois-je faire ? Mourir de faim avec mes deux enfants.

Il y a deux mois j'ai fait une demande d'emploi chez Citroën ou j'ai rempli un questionnaire, et depuis je n'ai pas de nouvelle.

De guerre lasse je viens de refaire une autre demande et si ce n'était pas trop vous demander vous pourriez peut-être me recommander cela me rendrait tellement service que je ne saurai comment vous remercier.

⁷³ Entretien avec Jean Fremigacci, juin 2007.

⁷⁴ Entretien avec Andrée Duteil, février 2000.

Monsieur le Ministre je ne demande pas l'aumône je demande seulement mon dû ou bien du travail qui me permettrait de vivre avec mes enfants. Je vous serais très reconnaissante si vous preniez ma demande en considération.

Recevez Monsieur le Ministre des Colonies l'assurance de mes respectueuses salutations.

Mme Veuve Maillat. 14 rue du Perche Paris 3^e. »⁷⁵

Le fait que cette dame, dont nous ne connaissons pas le prénom, se trompe sur le statut de son mari, qui était contremaître et contractuel, c'est-à-dire auxiliaire de la colonie, montre la confusion qui peut exister dans l'appréciation des statuts. Tous les membres du Service de l'enseignement ne sont pas fonctionnaires. Mais surtout, cette lettre montre que le retour en métropole n'est pas aussi simple, d'un point de vue économique, pour tout le monde. Totalement dépendante de son mari, la prise en charge collective ou le soutien de la colonie ne semble pas aussi fort que pour un personnel statutaire. Le recours au Ministre des Colonies révèle également le fossé qui existe entre les coloniaux et la métropole, ces premiers ayant le sentiment de travailler au service d'une collectivité nationale qui n'en prend pas compte en retour. Le sentiment d'injustice peut être d'autant plus fort, que les conséquences sont dramatiques. Dans ce dossier, on trouve rempli un autre questionnaire d'embauche pour Citroën, postérieur à la lettre. Il semble que le Ministère intervienne.

Ce cas permet de se demander, plus généralement, ce que les personnes travaillant, ayant travaillé, ou vécu à Madagascar dans le milieu de l'enseignement officiel rapatrient en métropole.

9.3] De l'individu à la société : partage de l'expérience coloniale

Les enseignants coloniaux font partie de la minorité de la population métropolitaine qui participe de près ou de loin à « l'action coloniale » française, du groupe de celles et ceux se retrouvant effectivement en situation coloniale, dans un territoire sous domination française. Il semble évident que cette expérience se retrouve partagée, et que ce partage comporte des enjeux qui dépassent le simple cas individuel. La question, ici, est de s'intéresser aux différentes modalités de transmission, à leurs formes, mais aussi au fond, c'est-à-dire aux idées transmises et vulgarisées, avec *in fine* une certaine image de « l'action coloniale », tout cela étant lié à la période historique. Le particularisme enseignant, avec des personnes dont on peut penser qu'une grande partie se retrouve dans l'idée de transmission de savoirs et de connaissances, est étudié dans une première partie. Un autre aspect, plus difficile à cerner, ayant trait au quotidien, est étudié dans une seconde partie.

⁷⁵ CAOM EE/II/. Maillat. Lettre du 19 février 1940 au Ministre des colonies.

9.3.1] Une démarche volontariste

De façon volontaire, certains enseignants cherchent à transmettre en métropole une partie de leur savoir acquis en situation coloniale. On peut distinguer deux modes de diffusion différents qui ne s'adressent pas aux mêmes personnes. Ainsi, c'est certainement une participation courante dans ce milieu de l'enseignement à ce que l'on peut qualifier d'éducation populaire, avec partage de connaissance par des conférences, qu'elles soient dans l'enseignement ou non. C'est aussi, par exemple, l'objet « mémoires autobiographiques » intéressant à envisager en tant que tel, pour ce qu'il nous dit sur les intentions de leurs auteurs.

Diffuser des idées, quoi de plus « naturel » pour des enseignants ? Mais dans quel cadre le faire ? Prenons l'exemple de trois enseignants : Georges Duteil, Sosthène Pénot et Georges-Sully Chapus, soit deux instituteurs et un professeur.

En 1923, Georges Duteil est en congé administratif dans la Manche, son département de naissance. Il écrit à l'inspecteur conseil de l'Instruction publique au Ministère des Colonies pour proposer un cycle de conférences dans des écoles, basé sur son expérience coloniale :

« Monsieur l'inspecteur,
J'ai l'honneur de vous faire connaître que j'ai l'intention de faire, dans les Écoles du Département de la Manche, des conférences sur Madagascar et Saint Pierre et Miquelon, colonies dans lesquelles j'ai servi comme instituteur.
Voici quelques-uns des sujets que je me proposerais de traiter :

1. De Paris à Tananarive
2. La Grande Ile de Madagascar (physique)
3. Les Voies de communication à Madagascar
4. La Vie économique à Madagascar
5. Les Races Malgaches. Mœurs.
6. Les Iles St Pierre et Miquelon
7. La Pêche à la Morue à St Pierre
8. (pour les Écoles normales) L'Enseignement à Madagascar

En conséquence j'ai l'honneur de vous prier, Monsieur l'inspecteur de vouloir bien m'accorder l'autorisation nécessaire.
D'autre part ne percevant en France qu'un traitement mensuel de 6 910F net (2° cl. du Cadre Manche, 2° classe du Cadre de Madagascar, marié, un enfant), je vous serais très reconnaissant, s'il vous était possible de me faire allouer une indemnité en dédommagement de mes frais de déplacement et du travail supplémentaire que je m'imposerais [souligné au crayon bleu avec comme commentaire : " les règlements ne le permettent pas ".]
Dans l'espoir que vous voudrez bien prendre en considération mes projets de " vulgarisation coloniale ",
Veuillez agréer, Monsieur l'Inspecteur, avec mes remerciements anticipés, l'hommage de mes sentiments respectueux et dévoués. »⁷⁶

Nous ne savons pas si ces conférences ont eu lieu, sachant que l'Administration lui répond par la négative au niveau de la prise en charge. On voit cependant bien, dans ce cas précis, le

⁷⁶ CAOM EE/II/3865/3. Georges Duteil. Lettre du 23 novembre 1923.

volontarisme individuel dans la diffusion de connaissances visant à faire connaître les colonies françaises, diffusion qui passe pour cet instituteur tout logiquement par l'école. La dernière conférence à destination des écoles normales peut d'ailleurs avoir bien plus qu'une vocation comparatiste en servant à générer des vocations chez de futurs jeunes normaliens ou normaliennes. Dans les archives privées de Georges Duteil, on trouve une conférence manuscrite, non datée mais vraisemblablement des années vingt, qui ne semble pas entrer dans le cycle proposé en 1923. Le « Mesdames, Messieurs » écrit en introduction nous indique qu'il est peu probable que son public, mixte, soit celui d'enfants ou de jeunes normaliens. Que trouve-t-on dans cette conférence devant durer 25 mn, prenant 26 pages d'un cahier d'école ? De façon générale, un style très imagé qui cherche à générer un certain exotisme tout en appuyant clairement l'importance de « l'action française », à grand renfort d'anecdotes. Les 9 premières pages sont consacrées au voyage entre Marseille et Majunga, en mettant l'accent sur de forts particularismes, et en décrivant faune, flore et sites intéressants à visiter. Une fois débarquée à Majunga, la conférence prend un tour historique : 3 pages sont consacrées à l'expédition de 1895, partie de ce port, en raillant les « Hovas » de « médiocres soldats » et la facile prise de Tananarive (histoire des 2 obus). Il conclut ce passage sur la pacification de l'île :

« Aujourd'hui Madagascar est réellement pacifié et l'Européen y est parfaitement en sécurité ; il y a certainement de la part des Malgaches, et surtout des Hovas, plus de craintes que d'amitié ; mais la crainte n'est-elle pas le commencement de la sagesse ?... »⁷⁷

La conférence se poursuit par une description sur 12 pages des moyens de transport pour rejoindre Tananarive de Majunga, puis par la description de la route du paquebot et des alentours, et la montée de Tamatave à Tananarive, en mettant systématiquement en avant le climat et l'adaptation « possible », aussi bien que les excursions et les activités humaines liées à la présence française, avec forte présence de superlatifs, toujours en cherchant à « tenir » son auditoire. Ainsi explique-t-il, certainement pour tirer un sourire de l'assistance : « à Tamatave, il y a deux saisons : la saison des pluies... et la saison où il pleut ». Les dernières pages sont consacrées à la description des Hautes Terres, avec à peine deux lignes pour indiquer les villes du sud. C'est seulement dans la conclusion de sa conférence qu'il parle directement des habitants de Madagascar :

« J'aurais encore beaucoup à vous dire sur les richesses de notre grande colonie, sur l'Enseignement parfaitement organisé et donnant de très bons résultats, sur les mœurs si curieuses des différentes races peuplant un pays plus grand que la France : Hova, Antankara, Sakalaves, Betsimisaraka [...]. Je terminerai cependant en vous lisant quelques contes malgaches, recueillis et traduits en français par M. le D^r de l'Ens^t [directeur de l'enseignement] à Tananarive. Ils sont un peu naïfs, naïfs comme les Malgaches eux-mêmes qui ne sont au fond que de grands enfants ».⁷⁸

⁷⁷ Conférence de Georges Duteil. Archives privées.

⁷⁸ Idem.

Ce qui ressort dans cette conférence, c'est une description visant par son exotisme à conforter un imaginaire pré-existant dans son auditoire. Les raccourcis et les simplismes montrent à la fois ce que pense un instituteur présent depuis moins d'une dizaine d'années dans la colonie, aussi bien que ce qu'il pense devoir dire pour intéresser un auditoire, peut-être pensé comme peu concerné par la situation coloniale. Tout ce qui est écrit dans cette conférence amène à conforter de possibles idées préconçues et un imaginaire pré-existant à la conférence concernant une colonie « tropicale ».

Sosthène Pénot relate dans ses mémoires un double fait très intéressant au moment de son retour en métropole à la retraite : il rejoint l'amicale des anciens coloniaux de la région d'Orléans, dont il devient président, et participe à l'organisation de conférences dans les écoles. Pour lui, ce n'est qu'un investissement logique du point de vue d'un instituteur :

« Et je ne reste pas indifférent aux questions coloniales qui sont plus que jamais à l'ordre du jour. Il est curieux de constater parfois, combien le Français connaît peu notre Empire d'outre-mer. [...] Que de gens écarquillent des yeux ahuris encore aujourd'hui, quand on leur dit que maintes cités coloniales pourraient faire envie à de nombreuses villes de France. [...] Pour faire connaître nos Colonies, il y a tout un programme qui tient en 3 points principaux : l'éducation de la jeunesse par l'école, l'éducation du public, l'installation de magasins d'expositions permanentes. »⁷⁹

Il met lui même en application son programme :

« Avec l'Association des anciens coloniaux de la région d'Orléans, nous avons organisé en mars 1934, une conférence en matinée et soirée avec 2 films : la symphonie exotique (tour du monde colonial) et la maladie du sommeil au Cameroun. Ces conférences faites à tous les élèves de la ville ont obtenu un vif succès. »⁸⁰

Si une partie de sa perception de la situation coloniale, qui structure certainement son discours, a déjà été étudiée, une de ses motivations en sus est de susciter des carrières coloniales, mettant en avant la facilité que cela représente, facilité due à « l'action coloniale française ». Il faut tout de même répondre à certains critères :

« Aujourd'hui pour un jeune homme qui désire s'expatrier, est-il exagéré de dire qu'il suffit d'emporter « une simple mallette » suivant la coutume actuelle. Au premier port de débarquement, une ville s'offrira à lui avec tout le confort moderne. Et s'il n'est ni malingre, ni bambocheur, ni débauché, il est assuré de vivre. S'il est actif et travailleur, il vivra plus confortablement qu'en France. Et ainsi, il apprendra à faire aimer nos colonies, il contribuera à faire disparaître cette fausse opinion, qu'aux colonies, on n'envoie que « les ratés » de la Métropole. »⁸¹

On voit ici pointer une autre motivation à la démarche « d'éducation coloniale » : prouver que les coloniaux ont une valeur, ce qui implique le narrateur par ricochet.

⁷⁹ Mémoires de Sosthène Pénot, pp. 322-323.

⁸⁰ Idem, p. 324.

⁸¹ Idem, p. 323.

Georges-Sully Chapus fait une conférence au cercle Jean Macé de la ligue de l'enseignement à Strasbourg en 1938⁸². Le cadre même de sa conférence montre une direction similaire à celle de Sosthène Pénot dans l'implication personnelle à participer à « l'éducation coloniale ». Le propos de la conférence, déjà étudié, montre l'implication politique d'une telle démarche, faisant sens non seulement dans la société mais dans le débat interne au milieu colonial sur la place et l'avenir des colonies.

Évidemment ces implications, au delà du discours et des formes, valorisent les personnes « revenant de la colonie », et permettent de justifier leur parcours professionnel ou leur insertion dans une forme de notabilité locale.

Le fait que ces trois exemples soient temporellement cantonnés à la période de l'entre-deux Guerres, période considérée comme celle de « l'apogée de l'Empire français », au moment de la tenue de l'exposition de 1931, n'est pas anodin. Nous n'avons pas trouvé trace du même type d'expression après la Seconde Guerre mondiale. Cela ne signifie pas que des initiatives similaires n'ont pas existé. Mais après 1947, et dans la période des guerres coloniales et des décolonisations, le fait colonial est un sujet bien moins consensuel, ce qui n'incite pas forcément à un affichage public, à faire « prendre conscience » de l'importance de l'Empire ou à susciter des vocations.

L'objet autobiographique est complexe. Si deux mémoires, ceux de Sosthène Pénot et d'Émile Autran, sont particulièrement mis à contribution dans ce travail, on ne peut réduire ces démarches autobiographiques à la volonté de diffuser une « éducation coloniale ». Dans des styles différents, l'un mettant en avant la situation de travail, l'autre les réalités sociales, ces mémoires ont pour vocation, de rester dans une sphère privée, familiale. On peut y voir une double face : à la fois écriture d'une vie exceptionnelle, par rapport à une carrière métropolitaine, ces mémoires sont conçus comme la volonté de s'expliquer personnellement, de donner sa propre version d'une position qui peut être déformée ou critiquée de la métropole. Non pas que les auteurs n'assument pas leur présence coloniale, encore que Sosthène Pénot passe sous silence des événements, par exemple le conflit à Ambositra qui l'oppose à un professeur-assistant, ce qui n'est pas neutre, mais certainement plus pour « contrôler », quelque part, le récit, la transmission. D'ailleurs, ce qui ressort de ces mémoires, c'est la volonté individuelle de « bien faire », s'inscrivant pleinement dans la mission civilisatrice, en jonglant avec les contraintes propres à la situation coloniale. Ces objets sont parvenus jusqu'à présent parce que conservés, transmis au sein de cercles

⁸² Georges Sully Chapus, *La solution française du problème colonial*, conférence donnée au Cercle Jean Macé à Strasbourg, le 3 mars 1938.

familiaux. Il est certain que sur le nombre de personnes ayant exercé dans l'enseignement officiel à Madagascar, d'autres mémoires autobiographiques de ce type existent, mais sont, de fait, difficilement repérables.

Au delà de démarches volontaristes, d'écriture, d'intervention scolaire ou « d'éducation populaire », les enseignants coloniaux présents en métropole diffusent des idées dans le quotidien.

9.3.2] Dans le quotidien

Revenus en métropole, en congé ou définitivement, les enseignants et les enseignantes, mais aussi les membres de leur famille, apportent leur expérience et leur histoire avec eux. Il n'est pas question ici de discuter ce qu'est une réadaptation à la métropole, à ses codes, ses modes de vie, parfois totalement méconnus par des personnes n'y ayant que peu, parfois jamais, vécu. Dans la majorité des cas, les individus reviennent dans un espace connu et retrouvent un milieu familial, amical ou professionnel. Les « anciens coloniaux » se retrouvent ainsi, dans des milieux où, « diplômés ès-colonie », ils ont un discours légitime concernant la situation coloniale dans l'Empire français, même si ce n'est par la perception que d'un seul territoire, Madagascar. On imagine aisément les réunions de familles, les rencontres amicales où l'expérience coloniale se retrouve dans les discussions. D'ailleurs, si les personnes rentrent avec quelques moyens financiers, se dégagera une valorisation liée à la réussite sociale de ces « parents des colonies ». De fait, ce ne sont que quelques fragments qui vont être distillés, et quelque part, contrôlés. Sauf à être rentré en rupture avec le milieu colonial, on peut considérer que le discours porté sur la situation coloniale varie d'un mode allant de l'exotisme, appuyé en cela par des photographies éloquentes montrant parfois la permissivité de la société coloniale, à la description de la vie locale par la lorgnette de l'anecdote. Déformations, amplifications et simplismes, sont logiquement au rendez-vous. Il ne s'agit pas ici de porter un jugement de valeur quelconque, mais nous pensons que ce cheminement est un des phénomènes permettant de comprendre la façon dont se répand la perception du colonialisme et des colonisés dans une partie de la population métropolitaine. Sauf qu'à la différence d'autres coloniaux, les enseignants ont un discours qui a plus de chance de porter, car, pour celles et ceux réintégré dans l'enseignement métropolitain, le système éducatif offre des possibilités de transmission plus importante, par les collègues et élèves. Encore faudrait-il étudier plus précisément la place que tiennent ces enseignants dans le système scolaire, et la façon dont elles et ils sont perçus par leurs collègues et leur hiérarchie. Plus facilement que dans d'autres milieux coloniaux, c'est une population qui, après la Seconde

Guerre mondiale, peut porter un discours plus mitigé sur la situation coloniale, mettant en avant ce qui est considéré comme progressiste et humaniste, c'est-à-dire l'action scolaire, sanitaire, ou d'infrastructure, ce que renferme l'image d'une « mission civilisatrice » mais critiquant également certains abus qui seraient plus propres au colonat. Ces anciens coloniaux deviennent pour leur entourage social, des spécialistes de « la chose » et de ses évolutions, développant des idées précises et surtout détenant une connaissance les désignant comme « sachant ». C'est ainsi qu'Andrée Duteil, qui a quitté la colonie en 1945, considère la situation postérieure à 1972, toujours à travers le prisme de l'éducation :

« L'égalité de droit, ils ne pouvaient pas l'avoir, parce qu'ils n'avaient pas l'instruction nécessaire. C'est ça le problème. Les Malgaches, le malheur, c'est qu'ils n'avaient pas d'instruction suffisante pour gouverner. Ce qui est arrivé, c'est que Madagascar est tombé en ruine, parce que il n'y avait plus les gens qui savaient faire tout, et qui auraient pu leur apprendre. Mais ils les ont foutu à la porte. Alors évidemment, c'est tombé à zéro. Tandis qu'au Maroc, ils ont gardé ceux qui connaissaient. On ne pouvait pas éduquer les enfants si on n'avait pas d'abord éduqué les maîtres. »⁸³

Une partie des enseignants coloniaux participe certainement ainsi, après les indépendances, lorsque la présence française se trouve mise en cause, à la construction d'un discours sur le « bon temps des colonies », tout en étant capable d'en exposer certaines limites. Discours toujours d'actualité, qui est reparu sur la scène politique française au début du XXI^{ème} siècle, principalement au cours de l'année 2005. On peut penser que les enseignants coloniaux participent, par les répercussions dans la société métropolitaine de leurs réflexions et de leurs actions, à la création d'un « bilan positif » du colonialisme qui amène à simplifier les réalités de la situation coloniale, une idée qui semble encore majoritaire chez les Français⁸⁴, plus de 40 ans après la vague des indépendances.

Conclusion du chapitre 9

Ce chapitre, en mettant l'accent sur le mouvement des personnes et des idées, montre que l'étude d'enseignantes et d'enseignants travaillant en situation coloniale à Madagascar n'est pas une étude portant sur Madagascar *stricto sensu*. On peut penser que ce personnel enseignant participe à une diffusion et à une harmonisation de concepts et de pratiques coloniales. Harmonisation et diffusion de pratiques par l'exercice professionnel dans d'autres territoires. Les parcours et les rotations sont moins réguliers et diversifiés que dans la haute Administration coloniale. Mais ils existent tout de même et prennent de l'importance après la Seconde Guerre mondiale. Diffusion et harmonisation de concepts notamment auprès d'une

⁸³ Entretien avec Andrée Duteil, juillet 2001.

⁸⁴ Sondage CSA pour le Figaro N° 0501511, « L'opinion des Français sur la loi inscrivant le rôle positif de la colonisation dans les programmes scolaires », décembre 2005. 64% des personnes interrogées y sont favorables.

population métropolitaine étrangère au phénomène colonial. S'il ne s'agit ici que de quelques centaines d'enseignantes et d'enseignants, une goutte d'eau⁸⁵, qui vont toucher certainement au final, à des degrés divers, plusieurs dizaines de milliers de personnes, qu'en est-il si l'on conçoit ce phénomène à l'échelle, par exemple, de l'ensemble du personnel enseignant colonial de l'Empire français ? On le voit, de nombreuses pistes restent à explorer pour mieux appréhender les conséquences de ces situations. Ainsi qu'en est-il des personnes originaires de la Réunion après un passage à Madagascar. Le retour dans l'île d'origine est-il plus complexe que pour des métropolitains ? Quelles sont les différentes stratégies mises en œuvre pour profiter au mieux des possibilités accordées aux métropolitains, notamment par la question du « lieu de résidence » ? De même, il serait intéressant de travailler sur les ruptures, les relations entre nouveaux assistants techniques et anciens coloniaux changeant de statut, une fois passée l'indépendance.

⁸⁵ Si l'on ne considère que le personnel primaire, André Bianconi avance les chiffres de 154 285 individus en 1945, de 208 886 individus en 1959, « Les instituteurs », *Revue française de science politique*, Année 1959, Vol. 9, N° 4, p. 940.

[10]

Dans les limites du système : « (re)mise à disposition »

La sanction administrative la plus importante pouvant être prise à l'encontre d'un fonctionnaire détaché auprès du Ministère des Colonies est la « mise à disposition » (qui évolue vers le terme de « remise à disposition») de son Ministre d'origine, quasiment toujours synonyme d'un retour en métropole. Ce chapitre s'arrête exclusivement sur ce type de cas. Les auxiliaires dans une même situation se retrouvent simplement licenciés, et l'Administration (post-)coloniale n'a pas jugé bon, dans la plupart des cas, d'en garder trace.

La mise en avant d'itinéraires personnels concernés par la « (re)mise à disposition » a de multiples intérêts. Elle permet de remettre en perspective la façon dont l'ensemble de la situation coloniale, étudiée dans ce travail, percute des individus et leur Administration. Cette dernière n'est pas une entité éthérée, elle trouve souvent une incarnation dans un Chef de Service ou un Gouverneur Général. On peut penser que « l'expulsion » d'une personne de Madagascar constitue un objet d'étude intéressant pour comprendre la façon dont se joue une partie de la situation coloniale. Remettre quelqu'un à disposition n'a rien d'innocent et peut être considéré comme révélateur de la société. Les réactions des intéressés permettent de concevoir la multiplicité des ressources mobilisées pour contester des situations souvent jugées injustes ou infondées. Parfois, les suites de carrière, lorsque l'information existe, nous éclairent sur les parcours intra-coloniaux et les va-et-vient avec la métropole.

L'approche retenue est chronologique, pour essayer de percevoir les évolutions, peut-être les ruptures et les innovations, dans le processus et les motivations des (re)mises à disposition. Il n'est pas question d'aborder l'ensemble des (re)mis et (re)mises à disposition, mais les cas jugés les plus intéressants. Il n'a pas été possible de recenser l'ensemble des personnes concernées, la principale raison étant que l'Administration n'emploie pas toujours directement ce terme, et qu'il existe de multiples façons de se trouver dans cette situation. Il ne faut jamais perdre de vue que le personnel administratif est rompu à un type d'écriture précis : ce qui est écrit sur une personne peut être un jour consulté par cette personne, ce qui implique un certain nombre de subtilités de

narration, engendrant des non-dits, des ellipses, des sous-entendus ou plus simplement aucune trace directe.

10.1] Mise en place 1896-1918

Il y a peu de traces de mises à disposition de façon claire durant cette première période. Cela est certainement pour beaucoup dû, d'une part, au faible nombre de personnes concernées et, d'autre part, au fait que les premiers contrats d'embauche se font sur un mode local, sans passer par une délégation de fonctionnaires. Les deux cas mis en avant ici, celui de Ferdinand Martin comme celui de Jean Raboin, ont des similitudes, mêlant reproches personnels et professionnels. Tous deux ont effectué un bref passage dans la colonie. L'Administration cherche à être sélective dans ce moment d'installation où le petit nombre de personnels présents pousse à chercher « l'excellence », sans pour autant avoir forcément les moyens de ses souhaits. Il ne faut cependant pas perdre de vue le fonctionnement de la société coloniale et du groupe des colonisateurs, qui semble jouer dans les deux cas. Par contre, une différence intéressante, qui peut sembler de forme, sépare les deux mis à disposition. Là où Ferdinand Martin est ouvertement remis à disposition, Jean Raboin rentre en métropole pour raisons de santé. Il est possible d'y voir l'adaptation d'une Administration locale aux consignes ministérielles. En effet, dans une circulaire adressée aux Gouverneurs Généraux, Raphaël Millies-Lacroix, Ministre des Colonies d'octobre 1906 à juillet 1909, faisant suite à une circulaire sur le même thème de Gaston Doumergue, donne des indications concernant les mises à disposition :

« J'ai été amené à constater que certains gouverneurs, méconnaissant la nature ou l'étendue de leurs attributions, s'en remettent, purement et simplement, à mon Département, par un arrêté de mise à ma disposition, du soin de régler la situation des fonctionnaires, dont les services ne paraissent plus susceptibles d'être utilisés dans la colonie qu'ils administrent.[...] Le nombre de fonctionnaires renvoyés en France dans ces conditions augmentant sans cesse, il en résulte des difficultés qui deviendraient bientôt insurmontables. La nécessité me paraît donc s'imposer de mettre un terme à cette pratique. [...] Si l'agent en cause est métropolitain, sa remise à la disposition de mon Département ne peut en principe, soulever aucun inconvénient. [...] toutefois, sauf le cas où leur inaptitude professionnelle ou leur mauvais vouloir rendraient impossible l'utilisation de leurs services, leur remise d'office à ma disposition ne doit avoir lieu qu'à l'expiration de la période réglementaire de séjour, exigée dans la colonie où ils sont détachés. Une sorte de contrat est, en effet, intervenu entre les intéressés et mon Département, au moment de leur désignation pour nos possessions d'outre-mer, et il ne serait pas équitable de les priver des avantages légitimes qu'ils ont entrevus, en compensation des sacrifices qu'ils ont pu consentir. Mais dans tous les

cas, il vous appartiendra, avant leur départ de la colonie, de les informer de leur remise à ma disposition, afin de leur permettre de régler les intérêts qu'ils peuvent avoir sur place [...]. »¹

On comprend ainsi la façon de procéder avec Jean Raboin : le retour en métropole se fait de manière déguisée, pour rentrer dans des critères ministériels toujours en vigueur.

10.1.1] Insuffisance, détournement et fuite en avant Ferdinand Martin (1900-1901)

Ferdinand Martin est né dans le Vaucluse en 1866. Titulaire du BE puis du CAP, il est instituteur en Algérie de 1884 à 1900, année où il est nommé à Madagascar. Une motivation à sa venue est peut-être à chercher du côté de son divorce prononcé à ses torts en août 1900, son ex-femme pensant que son départ à la colonie est un moyen de se soustraire à ses obligations de pension alimentaire. Il laisse deux filles de 5 et 7 ans derrière lui². Moins d'un an après son arrivée, la colonie prononce son licenciement et il est remis à disposition du Ministère. Dans une correspondance de septembre 1901, Joseph Galliéni explique la situation au Ministère des Colonies :

« [...] j'ai prononcé le licenciement de M. MARTIN, instituteur à Madagascar. Débarqué dans la Colonie le 31 décembre 1900 et appelé à diriger l'École Normale d'Analalava, M. MARTIN n'a pas déployé dans son service toute l'activité que j'étais en droit d'attendre de lui. J'ajouterai qu'au contraire il a fait preuve d'insuffisance professionnelle dans ses fonctions, qui lui étaient confiées, et qu'il s'est rendu coupable d'actes indéliçables dans la gestion des avances, qui lui étaient faites en vue de pourvoir à la nourriture de quelques-uns de ses élèves. Enfin, cet agent a été rapatrié pour raison de santé le 2 Août dernier après un séjour de sept mois dans la Colonie. Pour ces raisons, je n'ai pas cru devoir maintenir M. MARTIN dans les cadres de l'Enseignement de Madagascar, et j'ai décidé de le licencier de son emploi à l'expiration de son congé de convalescence de 3 mois, qui lui a été accordé [...] Galliéni. »³

C'est donc à la fois sa façon de travailler, mais aussi un possible détournement de fonds qui motivent le non retour de Ferdinand Martin à la colonie. Il laisse derrière lui des dettes de plus de 3 000 francs auprès de commerçants d'Analalava⁴, ce qui équivaut à plus d'un an de salaire d'un instituteur.

¹ Paul Hubert Rallion, *Les fonctionnaires à Madagascar. Personnel colonial. Agents métropolitains détachés. Personnel local. Agents engagés temporairement. Personnel indigène*, Tananarive, Imprimerie du Progrès de Madagascar, 1909, p. 417.

² CAOM EE/II/2131/6. Martin Ferdinand. Lettre du 18 octobre 1901.

³ CAOM EE/II/2131/6. Martin Ferdinand. Lettre du 19 septembre 1901.

⁴ CAOM EE/II/2131/6. Martin Ferdinand. Lettre du 7 décembre 1901

En 1904, il est instituteur à Saint-Louis en Algérie et demande à travailler en AOF en s'adressant au Gouvernement général de cette colonie. Le Ministère envoie un résumé de la lettre de Galliéni de 1901, et Ferdinand Martin reste en Algérie où il continue sa carrière⁵. Il rentre en métropole durant la Première Guerre mondiale.

En avril 1918, il arrive à se faire détacher en AOF : il est en poste en Guinée. Un an après, il est rapatrié. En 1920 Le Gouverneur Général Henri Merlin, précédemment en poste à Madagascar, refuse de le voir revenir dans la colonie :

« [...] Chargé de l'École de Mamou, puis de celle de Forécarisch, il n'y a rendu aucun service ; il n'a pu, au contraire que démolir l'œuvre de ses prédécesseurs, ces deux écoles ayant été, sous sa direction, les plus mal tenues de toute la colonie. Aussi est-il noté comme un instituteur des plus médiocres, paresseux, n'ayant aucun ascendant sur ses élèves, tenu en suspicion par les gens du pays [...] M. Martin apparaît en définitive comme un fonctionnaire dépourvu de tenue, de sens moral et de conscience professionnelle.[...]. Merlin. »⁶

Il est également souligné de fortes dettes contractées à la colonie. Ferdinand Martin semble être dans une logique de répétition et de fuite en avant comme le montre en septembre 1918 la lettre d'une nouvelle épouse, qui se trouve à Périgueux. Sa femme indique qu'elle n'a aucune nouvelle de son mari, ni soutien financier et qu'elle se retrouve seule avec leurs cinq enfants⁷.

En 1920, Ferdinand Martin tente de retourner dans la colonie malgré tout. Dans son dossier de l'AOF se trouvent des lettres de soutien d'Eugène Étienne, sénateur d'Oran et figure emblématique du « parti colonial », de David, alors sous-Secrétaire d'État au Ministère de l'Intérieur, et de C. Petit, député d'Oran, qui écrivent tous à Albert Sarraut, alors Ministre des Colonies. Mais celui-ci refuse de donner suite : « L'insuffisance professionnelle, la manière de servir et la conduite privée [de Ferdinand Martin] ne permettent pas son renvoi en A.O.F. »⁸.

Agé de 53 ans, Ferdinand Martin semble en 1920 définitivement réintégré dans un département français.

10.1.2] Un rétif à la vie privée « dérangeante »

Jean Raboin (1911)

Jean Raboin est né à la Tronche, en Isère, en 1885. Il obtient une licence de lettres mention histoire en 1906, travaille en EPS en Isère jusqu'en septembre 1910, puis comme répétiteur au

⁵ CAOM EE/II/2131/6. Martin Ferdinand. Lettre du 29 avril 1904.

⁶ CAOM EE/II/1560/5. Martin Ferdinand. Lettre du 31 octobre 1920.

⁷ CAOM EE/II/1560/5. Martin Ferdinand. Lettre du 14 septembre 1918.

⁸ CAOM EE/II/1560/5. Martin Ferdinand. Lettre d'Albert Sarraut, 1920.

collège d'Orange, dans le Vaucluse fin 1910. Célibataire, il demande à travailler en Inde ou à Madagascar où il sait des postes vacants. Il est recruté, puis nommé à Madagascar en février 1911 pour travailler au collège de Tananarive⁹.

Cette même année, il obtient un congé de convalescence de trois mois en métropole pendant lequel il est remis à disposition du Ministère, le licenciement effectif justifié « pour raison de santé »¹⁰ prenant effet quelques mois plus tard par un arrêté établi par Albert Piquié. Il a alors 27 ans et proteste contre cette situation, indiquant qu'il va poser une réclamation de principe auprès du Ministère des Colonies¹¹. En 1912, il demande au Ministre des Colonies un nouveau poste outre-mer, précisant :

« [...] je suis en effet à peu près certain qu'aucun conseil de santé ne s'opposera, étant donné mon état de santé actuelle, à mon départ pour une colonie autre que Madagascar. »¹²

Le Ministère de l'Instruction publique demande confidentiellement des précisions au Ministère des Colonies sur le motif du licenciement. Il est répondu que :

« [...] il ressort du document [un rapport du gouvernement général] que la vie privée de M. Raboin n'était pas à l'abri de toute critique et qu'il aurait à diverses reprises négligé ses devoirs professionnels. »¹³

En fait, un arrêté daté du 5 mai 1911 institue le cadre du personnel de collège à Madagascar. Nommé professeur en avril, Jean Raboin considère que sa situation « est modifiée, n'étant pas admis dans le corps des professeurs »¹⁴, car considéré comme professeur stagiaire.

Un rapport d'Eugène Moguez, principal du collège de Tananarive, en septembre 1911, établi après le départ de Jean Raboin de Madagascar, permet d'éclairer la situation et de comprendre les motivations poussant la colonie à se séparer de lui :

« Les absences de M. Raboin ont été nombreuses, espacées au début, plus fréquentes ensuite [...] M. Raboin a fait, tant au collège qu'aux cours secondaires de jeunes filles, du 27 Mars 1911 au 8 Septembre 1911 inclus (dimanches et jeudis défalqués) 79 jours de service en cinq mois et 14 jours.[...] S'il peut être admissible que, dans les premiers mois de séjour dans la Colonie, un fonctionnaire peut au point de vue de la santé, subir les effets d'une adaptation difficile au climat, peut-être possible pour certains tempéraments, la raison pour laquelle M. Raboin a été admis à l'hôpital exclut un argument de cet ordre. D'autre part, je suis obligé de rappeler que la tenue de M. Raboin – à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement – a laissé à désirer.

En premier lieu, depuis le jour où M. Raboin a connu l'incorporation dans le cadre, nouvellement créé, du Collège, de deux de ses collègues (MM. Cap et Kors, arrêté du 24 juin 1911), il a, avec intention, grandement négligé ses devoirs professionnels. [souligné au crayon] Victime prétendait-il d'une injustice criante – alors qu'il avait été recruté pour trois ans dans des conditions déterminées – il a déclaré à qui

⁹ CAOM EE/II/3656/13. Raboin Jean.

¹⁰ Arrêté du Gouvernement Général de Madagascar, 12 septembre 1911.

¹¹ CAOM EE/II/3656/13. Raboin Jean. Lettre du 14 septembre 1911.

¹² CAOM EE/II/3656/13. Raboin Jean. Lettre du 5 décembre 1911.

¹³ CAOM EE/II/3656/13. Raboin Jean. Lettre de novembre 1911.

¹⁴ CAOM EE/II/3656/13. Raboin Jean. Lettre au Gouverneur Général du 6 juillet 1911.

voulait l'entendre que dorénavant il ne ferait au Collège que le minimum possible de service. Et il est en effet remarquable par exemple que dans le courant du mois de juillet, absent [...] il s'est trouvé le vendredi et le samedi de chacune de ces semaines [d'absence] en état de faire des classes aux cours secondaires de jeunes filles, qui lui étaient payées, en plus de son traitement de professeur, sous forme d'heures supplémentaires.

Je laisse de côté des actes malveillants envers le Chef de l'Établissement auquel M. Raboin appartenait [c'est-à-dire lui-même] [...].

Enfin, M. Raboin, pour certains faits de sa vie privée, n'a pas laissé une bonne impression dans la Colonie européenne. Il y a eu une histoire de mariage rompu avec une domestique d'un Commandant d'Infanterie coloniale dans laquelle il ne semble pas avoir rempli un rôle à son avantage. Il a ensuite mené une vie de plaisirs qui n'était pas celle que l'on est en droit d'exiger d'un professeur. Pour ces raisons, j'estime qu'il est contraire à l'intérêt de l'Établissement que M. Raboin revienne dans la Colonie [...] ; je demande en conséquence son licenciement, et l'autorisation de pourvoir à son remplacement. Moguez. »¹⁵

Difficile de connaître la réalité, d'autant que l'auteur du rapport semble en conflit ouvert avec l'intéressé. Mais cela importe peu. Il est surtout intéressant de noter la façon dont se mélangent comportements professionnels et comportements privés pour justifier son éloignement. Jean Raboin obtient un congé de convalescence de trois mois, sa hiérarchie profitant de ce moment précis : il n'y a pas de face à face physique sur la question de son licenciement. Rien dans son dossier n'indique sa situation post-Madagascar.

10.2] Codes et pouvoirs dans la société coloniale 1919-1939

Que nous montrent les cas de (re)mise à disposition durant l'entre-deux-guerres ? On voit apparaître une forme « d'opinion publique », principalement à Tananarive, qui nous ramène à la façon dont est structurée la vie sociale des colonisateurs. L'intérêt d'étudier cette période est de voir une société dont les codes semblent établis, avec un jeu constant de rapports de forces, où la franc-maçonnerie semble tenir une place importante, jusqu'à la fin des années vingt. Ainsi, quatre cas de remises à disposition, Eugène Moguez, Georges Lahaye, Adèle et Maurice Vanneroy concernent des personnes en service depuis au moins 10 ans à Madagascar Il ne s'agit donc pas, comme précédemment, d'enseignants en « inadéquation » dès leur arrivée dans l'île. On peut voir dans ces mises à disposition, à la fois la marque du pouvoir central tananarivien, mais aussi les conséquences de la fin d'une période. Après la mort de Charles Renel en 1925, et l'arrivée de Martin Cheffaud, il semble que les cartes soient rebattues dans l'île, et que les vieilles amitiés, favorisant les carrières ou assurant les arrières, ne soient plus forcément les bonnes. Si à cela s'ajoutent en 1929 les premières manifestations de rue « malgaches » et l'arrivée d'un

¹⁵ CAOM EE/II/3656/13. Raboin Jean. Rapport du 12 septembre 1911.

Gouverneur Général autoritaire, Léon Cayla, on peut comprendre la (re)mise à disposition de personnes bien « intégrées » qui maîtrisaient les codes de la société coloniale. Mais la situation d'Arthur Rivé, aussi bien que celle de Marie-Ange Lapière, semble s'inscrire dans une société renfermée sur elle-même, refusant tout « intrus » ne rentrant pas dans la norme. Il ne s'agit pas de dire que c'est un système, sinon ces personnes n'auraient pas été recrutées, encore que, dans le cas de Marie-Ange Lapière, la colonie n'a pas vraiment le choix, mais bien d'une construction quotidienne, mettant ici au ban un Alsacien né Allemand et une Réunionnaise. Enfin, ce qui est très intéressant c'est, à l'approche des années trente, la demande systématique par des enseignants de la consultation de leur dossier administratif, dans une logique légaliste. Ces consultations révèlent des pratiques administratives ne se basant que rarement sur les compétences professionnelles.

10.2.1] Petits arrangements entre ennemis

Eugène Moguez (1908-1920)

Eugène Moguez est né en 1873 dans le Pas-de-Calais. Il obtient une licence de lettres en 1896, puis une bourse pour préparer l'agrégation, concours auquel il échoue. Il entre dans l'enseignement en avril 1898. Il se marie avec Marguerite Collin dans les Vosges en 1900, département dans lequel il reste jusqu'en 1904. Entre 1904 et 1908, il travaille au collège Jules Ferry de Coulommiers. Il est recruté à Madagascar début 1908 pour être le premier principal du collège, futur lycée Condorcet puis Galliéni. Les Moguez ont alors déjà deux enfants, un troisième naîtra à Tananarive en 1913¹⁶.

a] Intégration dans la société locale

Jean Paulhan, parle de son supérieur et de sa femme à plusieurs reprises dans ses correspondances. Ces lettres éclairent la façon de percevoir les rapports de forces dans l'enseignement et la société tananarivienne, les groupements, notamment la FA, sous Augagneur, ainsi que « l'adaptation » à la vie coloniale. Pour Jean Paulhan, Eugène Moguez évolue à Madagascar de manière à faire carrière. Il s'écoule deux ans entre la première et la dernière lettre. Tous deux sont membres du comité de Madagascar de la MLF¹⁷. Un des enjeux principaux entre

¹⁶ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène.

¹⁷ Mission laïque française, *Revue de l'enseignement colonial*, Sixième année, N° 3, juin 1909, p. 94.

Eugène Moguez et Louis Devaux, inspecteur primaire, est de savoir qui va occuper la Direction du Service de l'enseignement par intérim pendant le congé administratif de Charles Renel prévu pour 1910 :

« L'an prochain Moguez va tâcher d'obtenir que nous ayons un mois de vacances à Pâques. C'est un type intéressant. Un grand Espagnol de Flandres, brute et vivant ; il a une petite femme active et brave ; qui balaie elle-même dès le matin toute sa grande maison ; qui partage entre ses domestiques avec soin, tous les gâteaux qui restent, les grands repas finis, et leur prête des assiettes pour en rapporter à leurs femmes. Et qui est très bavarde et très fière des chapeaux qu'elle fait elle-même. »¹⁸

« Moguez a bien failli être démoli. Les primaires et l'inspecteur primaire, Devaux, ont fait une campagne assez fausse et méchante contre lui. Des scandales se seraient passés dans la classe enfantine, des enfants auraient reçu des leçons de français de la ramatoa malgache qui aide à les surveiller. Les emplois du temps seraient constamment modifiés. M. Moguez ferait une foule de demandes absurdes, de professeurs nouveaux et jusqu'à des plantes grasses soi-disant pour les classes de dessin. Un peu exagéré, tout cela a fait du bruit dans les bureaux, et Augagneur qui n'a jamais fait de visite au collège s'est laissé monter le cou. Il a traité Moguez d'hurluberlu, et le collège de pétaudière. Et Renel est venu brusquement faire une enquête. On a trouvé tout en ordre [...]. Cela a failli être grave et Moguez a failli démissionner. Le gouverneur g[énéral] avait refusé de l'entendre. Renel qui venait pour la première fois au collège et n'avait rien pu répondre d'abord au g[ouverneur] a fini après l'enquête, par le défendre chaudement. [...] les bureaux et l'entourage d'Aug[agneur] et Aug[agneur] lui-même ne nous aiment pas. Et les primaires, beaucoup au moins, ont été d'une déloyauté dégoûtante. [...] Et comme Moguez n'est pas f[ranc]-maçon il n'a pu avoir personne pour le défendre. »¹⁹

« La raison de son revirement brusque sur le collège c'est qu'il [Augagneur] comptait y trouver des soutiens sérieux pour sa politique au moins des francs-maçons. C'est pour cela qu'il avait nommé Moguez qui est un ancien journaliste, et le fils d'un journaliste influent dans les milieux coloniaux²⁰. Ici Moguez a reçu des propositions. Il n'a pas marché et Cap et moi n'avons pas donné beaucoup de satisfactions. Alors il nous a montré par tous les moyens qu'il nous en voulait; en refusant des demandes de livres, de meubles, de nouveaux professeurs. Moi ça ne m'atteint pas, mais c'est vexant pour Moguez qui se donne beaucoup de mal »²¹.

« Moguez devient très souple, il se rapproche des administ[rateurs] et des francs-maçons : maintenant il tombera peut-être Devaux. Mais c'est toujours un très chic type. »²²

« Les classes sont rentrées. Nous avons maintenant 70 élèves. Et Moguez est aussi actif, aussi enthousiasmé pour le collège. Mais en dehors, il est devenu hésitant, il a perdu de son bel aplomb du début. [...] Depuis qu'Augagneur s'est brusquement emporté contre lui, Moguez n'est plus le même. Et la nomination de Devaux pour succéder à Renel l'a aussi découragé. Sans doute il a beaucoup d'amis, il commence à s'imposer – mais il n'est pas maçon. Et c'est tout dans ce pays. [...] Chabrol, le nouveau prof de sciences, a l'air d'un bon type. Il a fait ses visites en kaki, ce qui a scandalisé tout le monde. De plus il sait jouer aux boules. Moguez n'a pourtant guère confiance en lui et croit qu'il est envoyé pour nous surveiller. »²³

¹⁸ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 253. Lettre du 15 octobre 1908.

¹⁹ Idem, pp. 333-334. Lettre du 31 mai 1909.

²⁰ Laurence Ink n'a pas trouvé trace de ces éléments. Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, p. 360.

²¹ Jean Paulhan, *Lettres de Madagascar*, Paris, Éditions Claire Paulhan, 2007, pp. 359-360. lettre du 1^{er} septembre 1909.

²² Idem, p. 416. Lettre du 1^{er} janvier 1910.

²³ Idem, p. 427. Lettre du 30 janvier 1910.

« Moguez tourne de plus en plus à l'arriviste. Je trouve maintenant Devaux beaucoup plus sympathique. M[oguez] ne voit plus que des administrateurs et des types dans le genre de Jacquet [vénérable de la FA]. Il ne nous dit plus rien, ni à Cap ni à moi, de ce qu'il compte faire. Et il prend – pas trop encore avec Cap et moi – mais avec tous les autres, un genre très « principal », et autoritaire. »²⁴

« Hier j'ai dîné et dansé chez Moguez : jusqu'à 4 h du matin. Il y avait des administrateurs, des T[ravaux publics] et Devaux. Pourtant Devaux et M[oguez] se détestent et se font tout le mal possible, chacun cherchant auprès des bureaux à faire réduire ou empêcher le traitement de l'autre : mais ils sauvent les formes. D[evaux] a toujours le dessus. Il est depuis trop longtemps ici. Il a prêté de l'argent et connaît q[ue]lq[ue]s sales affaires. »²⁵

« On continue à embêter Moguez. Devaux [directeur de l'enseignement par intérim] demande pour l'année prochaine 2000 fr. d'augment[ation] pour Rabaté, le directeur de l'École Normale [LMV]. Et rien pour M[oguez] mais il s'agit de montrer que du moment que Rab[até] n'est pas un secondaire, il a droit à tous les égards de l'administration. Moguez se venge en apprenant à Capurro, chef de la comptabilité, que Devaux qui a ici le titre d'inspecteur n'est que professeur d'École Normale. Il en résulte qu'il est d'une catégorie au-dessous, et en tournée touchera par jour 4 fr. d'indemnité de moins. Tous cela est un peu pauvre. Et Devaux et sa femme étaient à dîner hier soir chez Moguez. »²⁶

« Moguez devient de plus en plus politicien. Il fréquente les administrateurs, prête sa femme à Jacquet, et obtient des avancements. Nous n'avons plus rien de commun avec cet homme-là. »²⁷

En 1910, il est proposé aux palmes académiques, mais ne les obtient pas.

La rupture entre les deux hommes est consommée. En 1911, Eugène Moguez fait un rapport à charge contre Jean Paulhan qui aurait « abusé de la bonne volonté de ses collègues » dans son service, par ses absences répétées, qui semble exagéré par rapport à la réalité²⁸.

En 1912, la feuille de note individuelle d'Eugène Moguez montre les tensions locales et révèle le conflit feutré qui existe à ce moment entre Charles Renel et Albert Piquié. C'est l'occasion d'un désaveu du Gouverneur Général par Jean Morel, alors Ministre des Colonies.

« Caractère : un peu violent.

Rapports avec les subordonnés : Parfois un peu tendus

Appréciation sur la valeur générale du fonctionnaire :

Note :18

Fonctionnaire intelligent et actif de caractère, énergique, parfois un peu violent, capable d'initiatives ; possède la fermeté nécessaire dans les fonctions qu'il remplit ; le succès du Collège de Tananarive est dû en très grande partie à son zèle et son dévouement. Ch. Renel.

Notes du Gouverneur Général :

Les appréciations écrites de M. Le Chef de Service de l'Enseignement diffèrent quelque peu de celles qu'il formule verbalement dans les conférences hebdomadaires avec le Gouverneur Général. Il reconnaît alors avec moi que M. Moguez est brutal et trop ami des apéritifs, tous défauts qui ne vont pas sans danger chez un chef d'établissement scolaire. Note 14. Piquié. »²⁹

²⁴ Idem, p. 460. Lettre du 18 mai 1910.

²⁵ Idem, p. 464. Lettre du 20 juin 1910.

²⁶ Idem, p.466. Lettre du 20 juin 1910.

²⁷ Idem, p. 499. Lettre de mi-octobre 1910.

²⁸ Cahiers Jean Paulhan , *Jean Paulhan et Madagascar*, 1908-1910, Paris, Gallimard, 1982, p. 82.

²⁹ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Feuille de note 1 de 1912

Dans une première version de la feuille de note, Albert Piquié donne les mêmes éléments et juge par ailleurs « que son autorité morale est quelque peu diminuée » et désire savoir « dans quelles conditions il a quitté le collège de Coulommiers, et, si les bruits fâcheux répandus ici dans le public sont ou ne sont pas exacts »³⁰.

S'il existe deux bulletins de notes d'Eugène Moguez pour la même année c'est que le Ministre intervient directement :

« [...] mon attention a été attirée par la divergence des opinions et la discordance réelle des jugements portés par vous et par le Chef de Service de l'Enseignement sur ce fonctionnaire.[...] M. Moguez avait été l'objet avant l'année 1908 des notes ci-après : « Tenue, conduite et exactitude irréprochables. Remplit avec soin toutes ses obligations professionnelles ; dirige ses classes avec beaucoup d'entrain ; a la confiance des parents ». Le rapprochement fait entre ces appréciations et celles que vous avez formulées permet de conclure que vous avez accueilli imprudemment et avec trop de facilité des bruits non fondés. En vous faisant l'écho des calomnies dont M. Moguez peut avoir été l'objet dans la colonie et en les consignait sur son bulletin de notes, vous paraissez avoir oublié que ce bulletin doit rester au dossier de ce professeur jusqu'à la fin de sa carrière, et de ne pas vous être rendu compte du préjudice matériel et moral que pourrait de la sorte occasionner votre acte.[...] Je me refuse donc, en ce qui me concerne, à transmettre au Ministère de l'Instruction publique le bulletin de notes de M. Moguez ; je vous le renvoie ci-joint en vous priant de m'en faire tenir un nouvel exemplaire établi en double expédition par le plus prochain courrier. »³¹

Ce qui est fait. Prenant en compte les reproches ministériels de l'année 1912, la note d'Albert Piquié envoyée en 1913 est lapidaire :

« Notes du Gouverneur Général :
Intelligent, énergique, violent et peu tempérant.
Tananarive le 20 août 1913. Piquié. »³²

En 1919 il est re-proposé pour les palmes académiques, par Charles Renel et, cette fois, les obtient. Par contre, il n'arrive pas, malgré plusieurs tentatives, à être admis dans le cadre métropolitain des proviseurs de lycée.

b) Descente aux enfers

Un vol au lycée dans la nuit du 7 au 8 février 1920 va contribuer à rendre impossible sa présence à Madagascar. Plus de 10 000 francs disparaissent. Somme qu'il faut comparer aux 13 000 francs de solde coloniale annuelle de proviseur qu'il touche depuis janvier 1919. Une partie de l'argent provient de fonds servant à gérer l'internat pour le mois, une moitié représente des dépôts de parents d'élèves dont l'utilité n'est pas précisée et quelque 1 600 francs appartiennent au

³⁰ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Feuille de note 2 de 1912

³¹ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre du 5 mars 1913.

³² CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Feuille de note de 1913.

proviseur. L'enquête judiciaire ne donne aucun résultat, mais le procureur général à Madagascar conclut à une responsabilité d'Eugène Moguez :

« [...] il semble résulter que le Proviseur du Lycée, dépositaire des sommes appartenant à des tiers, a manqué de vigilance dans la garde qui lui était confiée de par ses fonctions, ou tout ou moins qu'il a été imprévoyant et imprudent.

En effet, bien que, de sa propre déclaration, il ait été victime de 4 vols en trois ans, commis également dans les premiers jours du mois et qu'il ait possédé un coffre-fort pour renfermer ses fonds, il laissait à demeure la 2^e clef de ce coffre-fort dans le tiroir de sa table de travail se trouvant à côté, et gardait, dans la même pièce, une caisse d'outils.

La Colonie a considéré que, malgré l'absence de résultats donnés par l'instruction judiciaire, il n'y avait pas lieu de décharger M. Moguez [...] de la responsabilité qui lui incombait en tant que gérant de l'internat. »³³

Il doit rembourser 4 500 francs à la colonie qui reverse par ailleurs l'argent des parents d'élèves. L'affaire aurait pu en rester là, mais elle va être le catalyseur d'une campagne locale contre sa présence dans l'île. En congé administratif, Eugène Moguez part le 11 mars 1920 pour la métropole et ne reviendra plus dans l'île. Dans une lettre au Ministre des Finances, le Ministre des Colonies précise les conditions très particulières qui expliquent ce non-retour :

« En rendant compte du vol en question et de la mise en débat de M. MOGUEZ le Gouverneur Général m'avait signalé que bien que ni la décision judiciaire ni l'enquête administrative n'aient relevé aucun fait à la charge de ce fonctionnaire, il n'en était pas moins désirable qu'il ne revint pas dans la colonie où l'opinion publique se montrait à tort ou à raison hostile à son retour. Le Gouverneur Général ajoutait que si M. MOGUEZ acceptait un nouveau poste dans une colonie autre que Madagascar il serait disposé à lui donner une sorte de compensation à cette mutation sous forme de remise de dette. M. MOGUEZ mis au courant de ces dispositions a demandé un emploi de professeur au lycée Faidherbe au Sénégal. La condition posée [...] se trouve ainsi remplie et j'estime que l'administration est aujourd'hui tenue d'exécuter l'exonération envisagée. »³⁴

Ces informations, le Ministre des Colonies les tient d'Hubert Garbit, alors Gouverneur Général, qui lui écrit quelques mois plus tôt :

« J'ai eu l'honneur de vous informer qu'une pétition signée par de nombreux parents d'élèves du Lycée de Tananarive contre le retour de M. Moguez à la tête de cet établissement m'avait été adressée. M. Renel, Directeur de l'enseignement, actuellement en congé en France, est à même de vous donner toutes explications désirables sur l'opportunité d'un renvoi de M. Moguez à Madagascar.

Je vous serais, en conséquence, reconnaissant de bien vouloir remettre M. Moguez à la disposition de son territoire d'origine. »³⁵

Hubert Garbit refuse tout retour, et le signale dans un échange télégraphique avec le Ministère :

« Réponse 604. Retour même temporaire MOGUEZ Madagascar serait grave préjudice avenir Lycée. [souligné au crayon rouge au ministère] »³⁶

³³ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre du 9 juillet 1920.

³⁴ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre de 1921.

³⁵ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre du 16 novembre 1920.

³⁶ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Télégramme du 4 janvier 1921.

Ainsi, pour se débarrasser de quelqu'un d'encombrant mais éviter de faire des vagues, la colonie propose un arrangement qu'Eugène Moguez, vu l'importance des sommes en jeu, semble dans l'obligation d'accepter.

Rien de l'affaire ne transparaît dans ses notes administratives. En août 1920 Louis Devaux, son ancien « ennemi », une nouvelle fois directeur du Service par intérim, le note :

« Fonctionnaire intelligent, de caractère énergique, possède une bonne instruction générale et professionnelle ; excellent professeur, administrateur ordonné, ferme et disciplinaire ; le succès du Lycée de Tananarive est dû en grande partie à son zèle et à son activité. »³⁷

En fait il s'agit de la reproduction du commentaire que lui a attribué Charles Renel depuis des années, Louis Devaux supprimant « parfois un peu violent » toujours présent l'année précédente³⁸.

Le départ de la colonie d'Eugène Moguez profite directement à Alphonse Duc, né en 1883 en Isère, professeur d'anglais présent à Madagascar depuis 1912, membre de la FA et proche d'Albert Piquié. En 1912, un conflit interne à la FA, mettant en jeu ses liens avec le successeur d'Augagneur, Piquié s'ingérant dans les votes des responsables de la loge, oppose notamment Alphonse Duc et Louis Devaux, alors vénérable de la loge³⁹. Alphonse Duc assure l'intérim à la direction du lycée. Il est titularisé dans ce poste en 1922 par Hubert Garbit qui le justifie auprès du Ministère :

« M. Duc qui depuis 18 mois exerce l'intérim a assuré ces fonctions d'une façon satisfaisante et [...] la nomination définitive à cet emploi était demandée par des pères de familles. Je l'ai en conséquence titularisé. »⁴⁰

Sont-ce les mêmes « pères de familles » qui ont fait circuler une pétition demandant en 1920 le non-retour d'Eugène Moguez à la colonie ? Aucune source ne permet de le dire. Alphonse Duc quitte définitivement Madagascar en 1925. Il a 43 ans.

Entre 1921 et 1924, Eugène Moguez est professeur au lycée Faidherbe de Saint-Louis, en AOF, et est bien noté, par le lieutenant-gouverneur en 1924, avec un 19 sur 20. Cette même année, il demande à revenir à Madagascar, soit comme principal, soit comme censeur du lycée Galliéni,

³⁷ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Feuille de note de 1920.

³⁸ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Feuille de note de 1919.

³⁹ GODF Carton 1884. Lettre du 10 novembre 1912, et suivantes.

⁴⁰ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre du 18 janvier 1922.

appuyé dans cette démarche par le Gouverneur Général de l'AOF, Jules Carde, qui signale « avoir du regret à [se] priver de ses services »⁴¹. Le Ministre des Colonies botte en touche :

« [...] le provisorat du dit Lycée ne peut désormais être confié qu'à un agrégé ou à un fonctionnaire justifiant des titres exigés dans la métropole pour cet emploi, ce qui n'est pas le cas de M. Moguez. D'autre part il n'existe pas de censeur dans le personnel du Lycée. Les fonctions sont remplies par un surveillant général bachelier.»⁴²

Eugène Moguez continue de travailler en AOF, où il prend la direction du cours secondaire de Dakar. En 1927, changement de ton dans l'Administration, Jules Carde écrit au Ministère des Colonies :

« Ce n'est pas sans une certaine appréhension que j'ai vu revenir M. MOGUEZ de qui l'état de santé [...] était particulièrement inquiétant. [...] Sans doute des dispositions seront prises pour éviter soit un scandale soit un relâchement dans la direction du Cours Secondaire qu'on ne peut songer à retirer à M. MOGUEZ, mais il me paraît nécessaire d'appeler d'ores et déjà votre attention sur les conséquences peut-être graves du renvoi inopportun de ce Professeur à la Colonie. »⁴³

En 1928, le sort d'Eugène Moguez semble scellé. Jules Carde écrit à l'inspecteur-conseil de l'Instruction Publique au Ministère des Colonies :

« L'état de santé de M. MOGUEZ loin de s'améliorer a en effet rendu impossible l'utilisation de ses services en A.O.F. et divers incidents, que ses attitudes bizarres ont provoqués au Cours Secondaire de Dakar, m'ont amené d'abord à lui faire interdire, avec tous les ménagements désirables, l'accès de l'établissement et ensuite à formuler sa demande de réintégration. »⁴⁴

Eugène Moguez ne travaillera plus dans une colonie. La dernière lettre qui apparaît dans son dossier indique qu'il est à la retraite en 1932, et, *a priori*, en mauvaise santé :

« Le ministre de la Guerre à Monsieur le ministre des Colonies, Inspection Conseil de l'Instruction Publique.
J'ai l'honneur de vous faire connaître que la requête de Mme MOGUEZ tendant à obtenir l'hospitalisation au Val-de-Grâce, de son mari M. MOGUEZ professeur en retraite, n'était pas jointe à votre transmission [...] D'ailleurs, aux termes de la réglementation en vigueur, les fonctionnaires coloniaux en retraite ne sont pas admis dans les hôpitaux militaires. Il n'est donc pas possible de donner une suite favorable à la requête de Mme MOGUEZ. »⁴⁵

10.2.2] L'ennemi de l'intérieur :

Arthur Rivé (1922-1927)

Arthur Rivé est né à Mulhouse en 1885 dans une famille catholique. Il est blessé pendant la Première Guerre mondiale qu'il passe dans les rangs de l'armée allemande. Il écrit avoir soutenu

⁴¹ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre du 2 août 1924.

⁴² CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre du 26 septembre 1924.

⁴³ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre du 28 décembre 1927.

⁴⁴ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre du 10 avril 1928.

⁴⁵ CAOM EE/II/2647/6. Moguez Eugène. Lettre du 12 décembre 1932.

une thèse de géographie en allemand, « Völker u. Menschenrassen »⁴⁶ et est candidat sans succès à l'agrégation en 1919. En 1922, il est professeur d'allemand et de lettres au collège de Châtillon-sur-Seine. Titulaire d'une licence d'allemand, célibataire, il demande au Ministère des Colonies un poste à l'étranger :

« Me référant à l'article de la « Revue Universitaire » Avril 1922, intitulé « La carrière de professeur dans les colonies françaises », j'ai l'honneur de vous informer que je suis candidat à un poste de professeur dans les colonies ou à un institut français à l'étranger. De préférence j'irais en Indochine, en Tunisie, au Maroc, en Afrique Occidentale, à Madagascar, à la Martinique, Guadeloupe, Réunion. »⁴⁷

Il est recommandé « chaleureusement » par le doyen de la faculté de lettres de Strasbourg⁴⁸ et fait état d'un certificat complémentaire de diplôme de français obtenu auprès de l'Alliance française de Dijon en 1908 avec la mention très bien. En juillet 1922, il est recruté à Madagascar pour enseigner au lycée Condorcet.

En 1923, la note de Charles Renel préfigure la suite :

« M. Rivé possède une instruction générale tout à fait insuffisante au point de vue de la langue française qu'il parle et écrit incorrectement ; ses aptitudes professionnelles sont médiocres, ainsi que son zèle, il n'est apprécié ni des familles d'élèves ni de la population européenne en général, et il paraît incapable d'assurer utilement un autre enseignement que celui de la langue allemande et, à la rigueur, de la langue anglaise. »⁴⁹

En 1924, Louis Devaux, Chef par intérim, reprend une partie de la note précédente y apportant sa touche :

« M. Rivé possède une instruction générale tout à fait insuffisante au point de vue de la langue française qu'il parle et écrit incorrectement. Ses aptitudes professionnelles sont assez médiocres ainsi que son zèle. En résumé, ce n'est pas une bonne recrue pour le Lycée de Tananarive ».⁵⁰

En 1926, la notation en forme de réquisitoire, donne un nouvel élément révélateur de ce qui pose peut-être plus problème dans le fond à l'Administration, à savoir le rôle d'un professeur en situation coloniale, en position de contact avec « les indigènes » :

« Arrivé à Tananarive le 10 septembre au cours des Vacances scolaires, le Chef de service [Martin Cheffaud] ne peut au 1^{er} octobre, formuler aucun jugement personnel sur la valeur du fonctionnaire et se borne à reproduire ci-dessous les appréciations de M^r le Proviseur du Lycée Gallieni :
" La tenue et la conduite de ce fonctionnaire au dehors du lycée ont donné lieu à des commentaires, à des plaintes et à des réclamations. La façon dont il comprend sa tâche dans l'établissement lui-même laisse aussi parfois à désirer. Il est sujet à de brusques sautes d'humeur et n'est pas aimé de ses élèves. Sa connaissance de la langue française manque de sûreté, ses méthodes pédagogiques sont contestables. Bien qu'il ait, tout au moins au point de vue extérieur, tenu compte des sévères observations que j'avais dû lui adresser, c'est un esprit peu sûr, un fonctionnaire volontiers partial, enclin à la discussion fautive. Sa présence n'est pas de celles qui sont désirables dans un lycée colonial, qui comprend des élèves

⁴⁶ « Peuples et races humaines ». Aucune trace de cette thèse n'a été trouvée.

⁴⁷ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Lettre du 9 mai 1922.

⁴⁸ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Lettre du 22 mai 1922.

⁴⁹ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Feuille de note 1923.

⁵⁰ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Feuille de note 1924.

indigènes, et où les professeurs européens doivent plus particulièrement servir de modèles et d'exemples ". »⁵¹

Il prend son premier congé administratif en métropole en 1927, qui sera également le dernier. Il ne retourne pas à la colonie. Pourtant dans sa feuille de notation de la même année, où figure une demande de promotion de classe, il a exprimé son désir de « rester à Madagascar »⁵². Il semble bien qu'une conjonction de facteurs justifie aux yeux de l'Administration son non-retour à Madagascar, ce qu'exprime Hugues Berthier, Gouverneur Général par intérim, auprès du Ministère des Colonies :

« J'ai l'honneur de vous prier de vouloir ne pas renouveler le détachement à Madagascar de M. Rivé [...]. La manière de servir de ce fonctionnaire est loin de donner satisfaction. Le proviseur du Lycée Gallieni a reçu contre lui de nombreuses réclamations de parents d'élèves ; sa pédagogie ainsi que sa façon de noter sont particulièrement incohérentes et fantaisistes ; en outre, il a très mal accueilli les observations que lui a faites son chef direct vis-à-vis duquel son attitude a, pour le moins, manqué de déférence. M. Rivé, qui aura droit bientôt à un congé administratif, sera prévenu en temps et en lieu de la mesure que je sollicite aujourd'hui contre lui. Berthier »⁵³

En juillet 1927, Martin Cheffaud le note :

« Professeur très inégal, encore insuffisamment familier avec les méthodes pédagogiques françaises. Semble peu propre à rendre des services dans un poste colonial quelconque. N.B. Comptera en déc. 1927 l'ancienneté requise pour passer à la classe supérieure. »⁵⁴

Sa situation d'Alsacien semble largement jouer dans la société coloniale où il exerce. Arthur Rivé, sans aucun blâme ou aucune sanction disciplinaire quelconque au dossier administratif, se retrouve dans une situation de mise au ban de la société coloniale. Cette situation pose la question de la reconnaissance dans l'État colonial des dépositaires de la « mission civilisatrice ». C'est également un révélateur de la réflexion qui entoure la présence de colonisés dans l'enseignement européen. La suspicion est forte contre ce fonctionnaire. En février 1927, sous le sceau du secret, le général Jacquet, commandant supérieur des troupes de l'Afrique Orientale envoie une lettre au Service des renseignements du Ministère de la Guerre, ajoutant de nouveaux griefs contre Arthur Rivé :

« J'ai l'honneur de vous transmettre à toutes fins utiles une lettre envoyée par un Père Jésuite [souligné au crayon rouge] de la Mission de TANANARIVE à un Capitaine de mon État-Major, et concernant un professeur du Lycée GALLIENI de TANANARIVE, M. RIVE, alsacien, grand blessé dans les rangs de l'armée allemande où il aurait contracté un engagement volontaire pendant la guerre. Étant donné les sentiments douteux de M. RIVE il y aurait intérêt à ce que son désir d'aller continuer ses services en INDO-CHINE [souligné au crayon rouge] ne reçût pas satisfaction.

⁵¹ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Feuille de note 1926.

⁵² CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Feuille de note 1926.

⁵³ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Lettre du 18 mai 1926.

⁵⁴ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Feuille de note 1927.

D'après les renseignements obtenus par le service de la sûreté locale, M RIVE, qui est un alcoolique ne semblerait pas jouir de toutes ses facultés mentales.

Il doit s'embarquer pour la France fin Septembre ou commencement d'Octobre 1927, étant remis à la disposition du Ministre de l'Instruction publique par le Directeur de l'Enseignement de la Colonie. »⁵⁵

Il est intéressant de voir la façon dont circulent les informations à la colonie, mais aussi les conséquences directes, *a priori* sans enquête, cette lettre se trouvant *in fine* dans son dossier administratif au Ministère des Colonies.

En août 1927, toujours célibataire, Arthur Rivé est nommé professeur de lettres au collège de Bône, en Algérie, alors qu'il demande « un poste en Indo-Chine, en Nouvelle-Calédonie, au Maroc, en Tunisie, à la Guadeloupe à la Martinique ou en A.O.F. »⁵⁶. Il refuse son poste à Bône pour pouvoir finir son congé administratif de 9 mois.

En avril 1929, il travaille au collège de Condom, dans le Gers, et demande au Ministère de préférence un poste de professeur d'allemand en A.O.F. ou à défaut un poste comme professeur d'anglais en Nouvelle-Calédonie⁵⁷. À ce moment, à une demande de renseignement du Ministère des Colonies, le Ministère de l'Instruction publique répond :

« J'ai l'honneur de vous faire remarquer que M. RIVE n'exerce dans la métropole que depuis deux ans, à peine ; auparavant ce maître exerçait à Madagascar où son détachement n'a pas été renouvelé, parce qu'il préférerait être affecté dans un collège métropolitain. »⁵⁸

En deux ans, par le biais des séries de transferts intra-administratifs, la causalité du départ se retrouve ainsi inversée. Peut-être existe-t-il un courrier plus confidentiel, ou une transmission orale, expliquant les motivations profondes de cette décision, sans laisser de traces dans le dossier. Fin juin, le Ministère des Colonies informe Arthur Rivé que sa « candidature à un poste colonial ne peut actuellement aboutir »⁵⁹.

En 1938, le Ministère lui adresse une lettre de son neveu qui habite à Sainte-Adresse, en Seine-Inférieure, qui nous permet de savoir que cette année-là Arthur Rivé est professeur au collège Diderot de Langres, en Haute-Marne.

⁵⁵ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Lettre du 27 février 1927.

⁵⁶ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Lettre du 14 septembre 1927.

⁵⁷ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Lettre du 24 avril 1929.

⁵⁸ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Lettre du 1^{er} juin 1929.

⁵⁹ CAOM EE/II/3660/1. Rivé Arthur. Lettre du 21 juin 1929.

10.2.3] Un « idéaliste » brisé par la colonie :

Georges Lahaye (1920-1930)

Georges Lahaye est né dans le 12^{ème} arrondissement de Paris en 1883. Sa mère est fleuriste et son père est employé. Il obtient le baccalauréat en 1903 et devient instituteur en 1907⁶⁰. Il se marie avec Suzanne Ray, née en 1885 dans le 4^{ème} arrondissement de Paris, également institutrice⁶¹. En 1920, le couple est recruté pour travailler à Madagascar. Le lien avec l'île se fait pendant la Première Guerre mondiale : Georges Lahaye est mobilisé comme caporal. Il fait les Dardanelles en 1915, la Somme en 1916, l'offensive du Bois des Loges en décembre 1917, et à nouveau la Somme en 1918, toujours dans des régiments coloniaux, dont le 21^{ème} régiment d'infanterie colonial, un régiment malgache. Il est « intoxiqué par les gaz asphyxiants » et a reçu un éclat d'obus dans le tympan gauche. Il est démobilisé en mars 1919 avec le grade de sous-lieutenant⁶².

La même année, il écrit au Ministre des Colonies :

« [...] au point de vue militaire, j'ai servi pendant la guerre dans les troupes coloniales et fus affecté, pendant la dernière année, aux troupes Malgaches, auxquelles je me suis particulièrement intéressé. Leur contact et la confiance que j'avais en elles ne sont pas étrangers à la résolution prise d'aller les fréquenter davantage à Madagascar. D'autre part, un de mes oncles, Paroisse, effectua plusieurs voyages à Fianarantsoa et à Fort-Dauphin, et y fut même l'un des premiers colons. »⁶³

Leurs dossiers ne comportent aucune feuille de note, ni éléments relatifs à leur premier séjour à Madagascar, entre 1920 et 1924. Par contre, il apparaît comme participant à l'activité du SNI, étant trésorier du syndicat en 1921⁶⁴. En congé administratif en métropole en 1924, Suzanne Lahaye demande une prolongation pour passer le certificat d'aptitude au professorat en travail manuel, qui lui permettrait « d'apporter un concours plus autorisé à Monsieur le Directeur de l'Enseignement à Madagascar dans l'enseignement ménager et pratique de la Colonie »⁶⁵. Elle obtient ce diplôme qui faciliterait l'accès à Madagascar à une EM. De retour dans l'île, le couple Lahaye est nommé à Tamatave, Suzanne comme adjointe à l'EE de filles, Georges comme adjoint à l'EE de garçons.

En 1925-26, un conflit éclate à Tamatave autour d'enjeux individuels dans le personnel primaire. Charles Poirier, alors inspecteur des provinces, est envoyé dans le port pour dénouer un épiphénomène lié aux tensions locales, mais très vite l'ensemble du personnel primaire s'adresse

⁶⁰ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges.

⁶¹ CAOM EE/II/3627/10. Lahaye Suzanne.

⁶² CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. État signalétique des services, 18 octobre 1919.

⁶³ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Lettre du 24 octobre 1919.

⁶⁴ *Bulletin du SNI section Madagascar*, N° 1, Septembre et octobre 1921, p. 2.

⁶⁵ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Lettre du 15 février 1924.

à lui et il en fait un rapport. Ce rapport à double sens, « Chez les « primaires » de Tamatave », est une source riche et rare⁶⁶ mettant en avant la perception des comportements du personnel enseignant par un administrateur colonial. Il est intéressant de voir que ce rapport, « secrét », ne figure pas aux dossiers des intéressés.

a] Chez les « primaires » de Tamatave, 1925-1926

L'attribution de la direction de l'école maternelle de Tamatave, en 1924, est le détonateur de l'affaire. Marie-Thérèse Rolet, alors directrice de cette école, part en congé administratif et est remplacée par Emma Boiron. À son retour de congé, Marie Thérèse Rolet est nommée directrice de l'école de garçons mais souhaite récupérer "sa maternelle", au plus tard au moment du départ en congé d'Emma Boiron qui marquera une nouvelle permutation de postes à Tamatave. Mais, lorsque Emma Boiron quitte la ville un mois à l'occasion de vacances scolaires, Marthe Bagé la « femme de charge », ménagère « à tout faire » attachée à l'école maternelle est débauchée au profit de l'école de garçons. S'engage alors un conflit qui dépasse de loin les seules directrices.

Voici les protagonistes de l'enseignement, présents dans les trois écoles de Tamatave avant le départ en congé de Marie-Thérèse Rolet et le conflit en 1925 :

« Près du Port. École Maternelle : Mme Rolet, directrice ; Mlle Azénor auxiliaire ; Mme Sensé, femme de charge.

Square Beckmann. École de filles : Mlle Alvinerie, directrice ; Mme Lahaye, adjointe statutaire ; Mlle Mangalte, auxiliaire, Mlle Laurent, auxiliaire.

Camp des manguiers. École de garçons : M. Gangnant, directeur, M. Lahaye, adjoint statutaire, Mme Boiron, adjointe. »⁶⁷

L'inspecteur Charles Poirier⁶⁸, moraliste et misogyne dans son écriture, distingue dans ce conflit deux camps. D'un côté les Boiron, liés avec le couple Lahaye et avec le directeur Émile Gangnant. M. Boiron est propriétaire du journal *Le Colon*. Ils sont également proches de La Barbe, Chef de la province et administrateur-maire de Tamatave, qui écrit en novembre 1925 :

« [...] les incidents avec les membres de l'Enseignement [...] se multiplient, et avec leurs réclamations, protestations, querelles, les instituteurs et institutrices de Tamatave me donnent plus de travail que tous les autres fonctionnaires de la province. »⁶⁹

⁶⁶ CAOM GGM 3D/102. Rapport N°33IP du 9 février 1926 de M. Poirier Charles, Inspecteur des provinces. *Chez les « primaires » de Tamatave. Huit mois de vie publique (juin 1925-Janvier 1926)*. Le dossier mentionne 273 « pièces jointes » qui ne se trouvent pas avec le rapport.

⁶⁷ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p. 7.

⁶⁸ Il ne faut pas perdre de vue dans l'approche de ce rapport que Charles Poirier est membre de la société coloniale tananarivienne, et que de fait il peut exister des enjeux non explicités dans ce rapport, des tensions personnelles, notamment avec des personnes membres de la direction du Service de l'enseignement.

⁶⁹ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p. 64.

De l'autre côté se trouvent les Rolet, ainsi qu'Hélène Alvinerie, sœur de Marie-Thérèse Rolet. Ce « camp » est soutenu par la direction du Service avec laquelle les relations sont amicales : Charles Renel et les inspecteurs de l'enseignement sont logés chez les Rolet qui mettent du personnel domestique à leur disposition lorsqu'ils viennent à Tamatave⁷⁰. La seule mention des populations colonisées dans ce rapport l'est en tant que personnel domestique, ce qui est révélateur de la faiblesse des relations quotidiennes entre colonisés et colonisateurs.

En juin 1925 une première offensive débute à la suite d'un article anonyme, publié par *Le Colon* et *Le Tamatave*, qui désigne, sans la nommer, Marie-Thérèse Rolet. Cet article, attribué au « camp Boiron » dénonce la présence dans le jury du certificat d'études primaires d'une personne ayant préparé des élèves à cet examen. Il est souligné dans le rapport que l'institutrice Rolet, en charge de la maternelle, a donné une semaine de cours dans la classe de sa sœur, à l'école primaire de filles. Charles Renel, président du jury, soutient le camp Rolet, même si l'administrateur-maire la fait exclure du jury. La Barbe est décrié par les Rolet et Renel comme quelqu'un « ayant des idées religieuses et anti-laïques »⁷¹ qui envoie sa fille à l'école des sœurs⁷². Marie-Thérèse Rolet réagit en faisant signer par des pères d'enfants de son école un « brevet de civisme ». Charles Poirier note que la signature massive est liée au souhait des signataires « d'éviter un conflit avec le Receveur des Douanes Rolet et de ne pas s'exposer aux rigueurs des règlements douaniers » ajoutant qu'« ils acquiesçaient pour ne pas s'aliéner un fonctionnaire puissant »⁷³. On voit ici l'imbrication et les rapports de force internes au sein du groupe des colonisateurs.

Quelque temps plus tard les Rolet retrouvent l'intermédiaire dépositaire de l'article de presse pour le compte du camp Boiron : Conrad Chauvin. Selon Marie-Thérèse Rolet, « [...] c'est un mauricien catholique, très pratiquant, inoffensif jusqu'à ce jour. »⁷⁴. Conrad Chauvin est « visité » par Félix Rolet, ce qui l'amène à porter plainte. Il indique que le mari de l'institutrice lui aurait tenu ces propos :

« [...] à compter d'aujourd'hui vous avez en moi un ennemi qui profitera de tout pour vous nuire. Si jamais je vous rencontre seul à seul au coin d'une rue, je vous démolirai, je suis d'ailleurs trois fois plus fort que vous... Ma situation me permet de vous frapper dans la vôtre et dans votre avenir, je profiterai de tout. »⁷⁵

⁷⁰ CAOM GGM 3D/102. Rapport, pp. 3-4.

⁷¹ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p. 13.

⁷² CAOM GGM 3D/102. Rapport, p. 21.

⁷³ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p. 14.

⁷⁴ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p.15.

⁷⁵ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p.8.

Mais rapidement, les Rolet identifient les véritables auteurs de l'article : le camp Boiron. La conséquence directe est une enquête dirigée par l'inspecteur Devaux, qui propose, un mois après, le déplacement d'office dans l'île des instituteurs Émile Gangnant et Georges Lahaye.

Ce point de départ va entraîner plus de six mois d'affaires avec : un conflit ouvert entre Marie-Thérèse Rolet et l'administrateur-maire, un soutien inconditionnel de la direction du Service de l'enseignement aux sœurs Alvinerie, des dénonciations de la part des instituteurs Gangnant et Lahaye de la situation qui leur est faite, un appel à l'amicale laïque des institutrices et instituteurs de Madagascar, des rumeurs d'incompétence orthographique concernant Hélène Alvinerie, des allusions à l'appartenance à la franc-maçonnerie concernant Renel, Devaux, Gérard et Rolet, des promotions particulièrement rapides pour les protégés de la direction du Service, la convoitise de directions d'écoles, un procès en diffamation, tout cela appuyé publiquement par une campagne croisée entre *Le Colon* d'un côté et *Le Tamatave* de l'autre. Pour Charles Poirier :

« Des haines inassouvies formèrent la liaison de tous ces faits qui, du pathétique au vaudeville, accaparent ce rapport »⁷⁶.

Dans cette affaire, Georges Lahaye s'est directement opposé à Louis Devaux, alors directeur par intérim, puis à Eugène Gérard, inspecteur primaire, chargés de l'enquête alors que Devaux et Gérard sont liés « au camp Alvinerie / Rolet ». Charles Poirier considère que la direction de l'enseignement cherche « la perte irrémédiable » de Georges Lahaye⁷⁷. Il note à de multiples reprises les différences de traitement au sein du Service de l'enseignement :

« La Colonie pourvut de ses crédits au transport de M. GERARD qui, sans sourire et sans que je l'en prie, me fit connaître, avec sérieux, qu'il « représentait la Direction de l'Enseignement au mariage de Mlle ALVINERIE » [en janvier 1926]. Cette courtoisie galante nous édifie sur la différence des relations qui unit le personnel dirigeant de l'enseignement avec les institutrices ROLET-ALVINERIE, ses protagonistes comblées d'attentions, avec l'instituteur LAHAYE, l'un de ses trois antagonistes en cette ville, accablé de provocations. [...] M. GERARD [...] ne pouvait, pour des motifs de suspicion légitime et de récusation quasi légale, procéder à cette enquête. »⁷⁸

Charles Poirier s'arrête longuement sur l'inspection que fait Louis Devaux de Georges Lahaye en 1925. Pour l'inspecteur des provinces, il semble clair que le rapport de Devaux, éclairé par les arguments en réponse de Lahaye, est mensonger, d'autant que Georges Lahaye avait été quelques mois plus tôt, avant le début de l'affaire, inspecté dans son enseignement par Jules Meheust :

« M. MEHEUST conclut :

⁷⁶ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p.72.

⁷⁷ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p.27.

⁷⁸ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p.38-41.

En somme l'heure a été utilement employée. M. LAHAYE obtiendra certainement des résultats au cours spécial de Tamatave

M. DEVAUX conclut :

Les résultats de M. LAHAYE sont tout à fait insuffisants. [...]

[Charles Poirier ajoute à propos de Georges Lahaye] Les documents que j'annexe au présent rapport [...] le représente comme exceptionnellement digne d'éloge. [...]⁷⁹

À la fin, Charles Poirier a une vision arrêtée sur les enseignants et enseignantes de Tamatave, y compris les auxiliaires :

« Les trois institutrices auxiliaires, menu fretin de l'enseignement, gardèrent aussi, au milieu de ces luttes émouvantes une absolue neutralité. Je n'en dirai qu'un mot pour les féliciter de leur tact, de leur émulation, de leur dévouement à l'école laïque que toutes trois honorent sans cependant obtenir [...] les encouragements pécuniaires qu'elles sollicitent, sans succès, et qu'elle méritent, sans contexte. »⁸⁰

En fin de rapport, il développe sur une dizaine de pages, dans une partie appelée « vedettes » le portrait des instituteurs et institutrices au cœur du conflit. Il s'est pris de sympathie pour Georges Lahaye :

« Un tantinet fluet, petit et sec ; le poids des soucis rapetisse sa taille, l'anxiété amaigrit son corps ; sur la face ovale, menue et osseuse, sous la haute tombée du front, un clignement d'œil décèle quelque nervosité [...]. Une douleur violente, contenue par l'émotion ainsi que le marasme d'une âme angoissée lui font une attitude de raideur inhabile.

Il s'éloignait de son pays avec la foi et la sensibilité d'un missionnaire laïc prêt à user ses forces pour l'instruction et l'éducation d'une jeunesse à former ; il parlait de France en bon Français, avec l'ardeur d'un initiateur pour aller loin de sa terre natale faire aimer la France, il allait multiplier les conversions au savoir, il allait à la conquête de l'ignorance.

Son exil réfléchi et altruiste le met aujourd'hui en péril au milieu d'écueils insoupçonnés. [...] La Grande Guerre le prend soldat et le rend lieutenant ; sa promotion au grade de capitaine est imminente. [...]

Le 18 Juin 1920, une dépêche ministérielle lui notifie sa mise à disposition [pour Madagascar] [...] sa solde d'Europe sera de 5 700 francs ; il débarque dans la Grande Ile et ne touche que 5 500 francs ; première déception.

Affecté à l'École Le Myre de Vilers, il s'attire les félicitations de M. MEHEUST, de M. le D^r FONTOYNOT, pour la préparation des candidats à l'école de médecine.

L'épidémie de peste de 1921 sollicite son courage, il court, une fois encore au front du danger ; le 12 Janvier 1922, le Ministre de l'Hygiène lui décerne la Médaille d'Honneur en bronze des épidémies [...]

Au cours spécial de Tamatave, l'enquête de M. DEVAUX tend à l'abattre. [...]

Quand la presse signale des défaillances, la Direction de l'enseignement ne s'inquiète pas de savoir si M^{me} Rolet encourt des reproches mais si MM. GANGNANT et LAHAYE ne s'exposent pas à la réprimande pour les avoir signalées.

Opprimée par un besoin, non de vengeance mais de justice, sa conscience outragée et outrée le somme, par amour et respect du droit, d'opposer un silence dédaigneux à l'interrogatoire de [...] GERARD. [...]

En me narrant sa vie de labeur, la vie de labeur de sa femme, car tous deux occupaient leurs loisirs et leurs vacances à parfaire leur instruction, à augmenter leur bagage scientifique, à acquérir des brevets et des diplômes quand d'autres préféraient le dancing à l'étude, le théâtre à l'amphithéâtre, les larmes délavèrent ses yeux. [...] Ses scrupules, suspects de prétentions, inquiétaient les collègues grandis par la faveur plus que par l'instruction [...].

La menace d'un châtement immérité alors qu'il escomptait la récompense de sa probité professionnelle l'obsède [...] Il doute de ses supérieurs ; il demande un chef pour le juger.[...] Les revers alourdissent son esprit ; fanatique du devoir et du juste, il est devenu ombrageux, soupçonneux, tatillon. Il n'est plus l'homme du passé. [...] Après 3 ans d'ancienneté de classe et 22 mois de séjour colonial dans sa classe, il

⁷⁹ CAOM GGM 3D/102. Rapport, pp.61-62.

⁸⁰ CAOM GGM 3D/102. Rapport, p.15.

n'a pas obtenu d'avancement ; à l'examen du tableau de classement de ses collègues, il suppose son infortune. [...]

Et cependant, cet homme à ses heures de recueillement, qui sont pour lui des heures d'étude, fréquente, tout en préparant ses classes, la conversation des érudits de la psychologie infantine et de la pédagogie : Rousseau, Compayré, Gréard, Lavisse, Pécaut, Thomas, Bain, Spencer, Locke etc. »⁸¹

Cette affaire accentue une vision de collusions fortes à l'intérieur de l'Administration. Georges Lahaye semble d'autant plus remonté qu'il dénonce des faits et se reporte continuellement à une comparaison avec le traitement d'un tel cas en métropole. Il s'oppose à une direction établie depuis longtemps. Mais on peut y voir un autre conflit sous-jacent dans la société coloniale. Ses « alliés » sont un Réunionnais et la femme d'un colon, là où ses adversaires sont proches de la FM et protégés par le pouvoir administratif de Tananarive. Ce sont deux mondes antagonistes qui se cristallisent dans cette affaire, dans une ville où la majeure partie de la population « européenne » est d'origine réunionnaise.

Charles Poirier conclut son rapport en janvier 1926 en demandant que la direction de l'école régionale de Tamatave, libre, revienne à Georges Lahaye, « comme mesure urgente de réparation »⁸², et d'ajouter :

« Un déplacement d'office ou une remise à disposition du Département devraient, à l'avenir, sanctionner le premier acte d'indiscipline que le personnel européen de l'Enseignement de Tamatave se permettrait de commettre car il est aujourd'hui alerté et averti. Après la lutte acharnée, il intervient un moment où il faut conclure la paix écrit Wagner ; l'instituteur ou l'institutrice de Tamatave qui ne respecterait pas ce conseil d'un de leur maître de Pédagogie devrait subir, sans pitié, le châtement de sa nouvelle faute car de cette sanction dépend l'ordre, depuis huit mois, troublé par les intrigues. Poirier.»⁸³

La cuisine de répartition des postes reste interne à la direction de l'enseignement. Charles Poirier n'est pas suivi dans ses recommandations.

b] Retour à la normale ?

En avril 1926 Georges Lahaye est affecté comme instituteur au Lycée Galliéni, « poste de choix et de confiance de Monsieur le Gouverneur Général »⁸⁴ selon Charles Poirier. Suzanne Lahaye doit également y être affectée.

Mais le couple Lahaye refuse cette affectation qu'il considère comme un déplacement d'office. L'affaire prend de l'importance, et en septembre 1926, Georges Lahaye écrit au Ministre de l'Instruction publique, en passant par la voie hiérarchique :

⁸¹ CAOM GGM 3D/102. Rapport, pp.73-78.

⁸² CAOM GGM 3D/102. Rapport, pp.82.

⁸³ CAOM GGM 3D/102. Rapport, pp.84.

⁸⁴ CAOM GGM 3D/102. Note du 30 avril 1926.

« Depuis plus d'un an, je suis l'objet de brimades sérieuses et imméritées émanant de la Direction de l'Enseignement à Madagascar, brimades qui apportent à ma carrière d'instituteur une entrave injustifiée. En novembre 1925, à la suite d'un rapport partial [...] j'eus communication de mon dossier en vue de mon déplacement d'office. À la suite des explications que j'ai fournies, aucune mesure n'a été prise. [...] Tour à tour, des propositions ont été faites en vue de mon affectation à Nossi-Bé et à Diégo-Suarez. Une vacance s'étant produite au lycée Galliéni de Tananarive, je fus affecté, le 2 avril 1926 à ce poste avant même d'avoir eu communication de mon dossier.

Sur une légitime, mais respectueuse protestation, cette décision fut rapportée le 29 mai 1926, alors même que mon dossier m'était déjà communiqué en vue du même déplacement d'office par mesure disciplinaire [...] Je commençais néanmoins à prendre connaissance de mon dossier [...] signalant en outre à maintes reprises que ce dossier était incomplet. Je formulais même de justes réserves à ce sujet. [...] Puis le 10 juillet 1926, paraissait une nouvelle décision [...] m'affectant au lycée Galliéni [...].

Je protestais à nouveau contre cette nouvelle décision qui n'était prise que sur le vu d'un dossier incomplet et non conforme aux dispositions prévues dans les circulaires ministérielles sur la procédure à suivre dans les déplacements d'office des instituteurs.

Dans une entrevue que j'ai eue avec lui, à Tamatave, fin juillet 1926, M. le Gouverneur Général [Hugues Berthier, p.i.] voulut bien écouter rapidement les doléances qu'il prit d'ailleurs en considération puisque, quelques jours après j'étais maintenu à Tamatave jusqu'à nouvel ordre. [...] Je devais mettre au courant de ma situation, au début de septembre, M. Cheffaud, le nouveau Directeur de l'Enseignement, afin que celui-ci, éclairé, prenne une décision définitive. C'est à peine si M. Cheffaud m'entendit. Il voulait que j'obéisse d'abord en rejoignant immédiatement le poste de Tananarive, objet de la décision du 10 juillet 1926. « Après quoi, oubliant le passé, je prends tout à zéro ! me disait-il. Je vous verrai à l'œuvre auprès de moi ; j'étudierai votre dossier et je déciderai ». Je ne pouvais accepter cette solution. [...] Et le 27 septembre dernier, je recevais l'ordre formel de rejoindre Tananarive le 30 septembre [la rentrée des classes est fixée au 1^{er} octobre] [...] J'ai alors fait connaître [...] que je formulerais un recours auprès de vous et que je demeurerais dans le poste que j'occupe actuellement à Tamatave. »⁸⁵

Hugues Berthier transmet cette lettre à l'inspection-conseil de l'instruction publique au Ministère des Colonies, ainsi qu'une lettre « confidentielle » où il donne son point de vue. Il explique que le Ministre de l'Instruction publique n'est pas concerné par une affaire coloniale. Il utilise à charge contre Georges Lahaye les appréciations disciplinaires de Louis Devaux et de Charles Renel datant de « l'affaire des primaires de Tamatave », présentant la situation du moment comme une mesure d'une « extrême bienveillance » visant à permettre à Georges Lahaye de « racheter les fautes professionnelles relevées » et expliquant que le poste à Tananarive permet un « contrôle immédiat de l'Administration ». Il n'est jamais fait référence au rapport Poirier. La conclusion est sans appel, montrant une inversion des causes et des conséquences :

« J'ajouterai que M. Lahaye donne une impression d'exaltation excessive et montre une tendance constante à se croire persécuté, tendance dont un nouveau témoignage vous sera fourni par la lettre [...] que je vous transmets. »⁸⁶

En parallèle, Georges Lahaye fait appel à Auguste Brunet, député de la Réunion, mais aussi ancien Gouverneur Général par intérim de Madagascar, qui fait remonter l'affaire au Ministère et qui demande une explication à Marcel Olivier, Gouverneur Général en déplacement à Paris.

⁸⁵ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Lettre du 30 septembre 1926.

⁸⁶ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Lettre du 10 octobre 1926.

Celui-ci répond qu'il n'a pas le dossier, mais qu'il connaît la « modération et l'équité » d'Hugues Berthier qui a dû respecter « les règles de la Justice la plus bienveillante » et d'ajouter :

« J'ai donc lieu de penser, si j'en juge au surplus, d'après les dispositions dont témoigne M. LAHAYE à se plaindre en toutes circonstances des mesures le concernant que sa réclamation ne paraît susceptible d'aucune suite. M.Olivier.»⁸⁷

Le couple Lahaye est suspendu de solde à compter du 1^{er} octobre 1926 pour non prise de service et semble céder face à cette dernière pression.

En 1929, Georges et Suzanne Lahaye travaillent à Tananarive. Il est instituteur au lycée Gallieni. Le 18 janvier 1929, Georges Lahaye est jugé en correctionnelle au tribunal de première instance de Tananarive. Il est défendu par maître Albertini⁸⁸. Il est condamné à deux ans de prison avec sursis et au remboursement pour avoir en novembre 1928 « escroqué » 4 750 francs à un individu, M. Laugaudrin, possiblement dans le contexte de l'enseignement⁸⁹. Un mois plus tard la chambre correctionnelle le juge en appel. Cette fois, Georges Lahaye est conseillé par maître Tapie. L'avocat Manhès s'occupe de la partie civile. Georges Lahaye est acquitté « au doute »⁹⁰.

Les conséquences ne se font pas attendre. Le 29 mars, Hugues Berthier, qui assure une fois de plus l'intérim au Gouvernement général, prend un arrêté de remise à disposition au Ministère de l'Instruction publique, pour convenance de service, « considérant qu'à la suite de cette condamnation et de cet acquittement au bénéfice du doute, M. Lahaye a perdu l'autorité indispensable pour exercer convenablement ses fonctions ; que des incidents risqueraient de se produire dans tout autre école qui pourrait lui être confiée »⁹¹.

Suzanne Lahaye continue de travailler à Tananarive et son mari demande à être mis en disponibilité dans la colonie. Hugues Berthier intervient auprès du Ministère pour qu'il n'en soit pas ainsi, donnant un avis « très défavorable »⁹². Il ne semble pas y arriver immédiatement, Georges et Suzanne Lahaye ne débarquent à Marseille qu'en avril 1930⁹³. Pour le Gouvernement général, même s'il y a acquittement, l'objectif semble donc la remise à disposition, pensée comme « facile », comme elle l'a été quelques années auparavant pour « son collègue M. MILLELIRI [réintégré] à la suite d'une condamnation par le tribunal de Diégo-Suarez à 200 francs d'amende pour violation de domicile, voies de fait et injures publiques »⁹⁴.

⁸⁷ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Lettre du 7 janvier 1927.

⁸⁸ Albertini, membre de la SFIO, participe en janvier 1930 à la fondation de la section malgache du Secours Rouge International, dont il est membre du premier bureau. Voir Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896-1946)*, Paris, Karthala, 2001, pp. 220-221.

⁸⁹ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Minutes du greffe janvier 1929.

⁹⁰ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Minutes du greffe 23 février 1929.

⁹¹ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Arrêté du 20 mars 1929.

⁹² CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Lettre du 10 juin 1929.

⁹³ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Notice du 5 avril 1930.

⁹⁴ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Lettre du 15 juin 1930.

Mais l'affaire n'est pas pour autant finie : en août 1930, le directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique écrit à l'inspecteur-conseil du Ministère des Colonies sur le cas Lahaye :

« [...] j'ai l'honneur de vous faire connaître que je me dispose à réintégrer ce maître et à le faire traduire devant le Conseil Départemental de l'Enseignement Primaire de la Seine aux fins de révocation à moins qu'il ne préfère demander son admission à la retraite comme hors d'état d'exercer ses fonctions. Je vous serais obligé de vouloir bien en informer M. Lahaye sans retard et de me tenir au courant de ses intentions.»⁹⁵

Début 1931, Georges Lahaye, à 47 ans, fait sa demande de mise à la retraite.

Chose étrange : en 1936, une « Mme Lahaye, institutrice de 1^{ère} classe » est directrice de l'école Flacourt⁹⁶. En 1938-1939, l'Annuaire-Guide Junot indique la présence dans le Service d'une Mme Lahaye, institutrice « hors classe ».⁹⁷ Il semble fort probable qu'il s'agisse de Suzanne Lahaye, alors restée ou retournée seule à la colonie...

10.2.4] Une créole dérangement :

Marie-Ange Lapiere (1931-1933)

Marie-Ange Lapiere est née à Saint-Louis de la Réunion en 1908. Ses parents travaillent à Madagascar à partir de 1915, son père, Dominique Lapiere, comme militaire, et sa mère, Scholastique Lapiere, née Douyère à la Réunion, comme institutrice auxiliaire depuis au moins 1919⁹⁸. Marie-Ange Lapiere fait ses études au lycée Jules Ferry, à Tananarive et y obtient son brevet de capacité colonial puis, par équivalence en métropole, son baccalauréat. Boursière de l'île pour trois ans, elle passe une licence de lettres, mention anglais, à Aix-en-Provence ainsi qu'une spécialisation pour enseigner le latin, que lui finance sa famille. La contrepartie de sa bourse d'études est un engagement à servir 10 ans à la colonie.

Dès 1929, alors qu'elle continue ses études, son père, en retraite de l'armée, mais prenant un nouvel emploi d'agent comptable auxiliaire à Madagascar, écrit à Auguste Brunet, député de la Réunion, pour qu'il aide sa fille à être nommée dans l'enseignement en métropole avant de rejoindre l'île. C'est un échec, mais la vision que son père a de Martin Cheffaud, le directeur du

⁹⁵ CAOM EE/II/3514/28. Lahaye Georges. Lettre du 13 août 1930.

⁹⁶ Ministère des colonies, *Annuaire du ministère des colonies, 1936-1937*, Paris, Imprimerie nationale, 1936., p.365.

⁹⁷ Gaston Junot, *Annuaire-Guide de Madagascar et dépendance. Administratif, économique, commercial*, Tananarive, Imprimerie Moderne de l'Emyrne, 1938-1939, p. 169.

⁹⁸ CAOM EE/II/3895. Lapiere Scholastique.

Service de l'enseignement, mérite d'être reproduite et peut faciliter la compréhension de la suite des évènements :

« M^r Cheffaud , Directeur de l'Enseignement à Madagascar, actuellement en congé en France est allé la voir [Marie-Ange, à Aix] et voyant ses bonnes dispositions lui a presque ordonné de continuer jusqu'à l'Agrégation. Mais mes modestes moyens ne me permettent pas de continuer jusque-là. Encore si c'était dans notre intérêt que ce Monsieur donnait cet ordre, mais je le connais, il a horreur des Créoles. Ma femme institutrice auxiliaire a eu assez à souffrir de ses agissements. C'est un moyen qu'il emploie pour retarder le retour de mon enfant à la Colonie et en caser un autre. »⁹⁹

Comme un écho à la perception de Dominique Lapierre, la colonie, malgré la bourse d'études, ne semble pas vouloir recourir à ses services. En 1930-31 le Service de l'enseignement n'a pas de poste de professeur disponible pour Marie-Ange Lapierre. Ses parents continuent de chercher un soutien extérieur à l'île. En décembre 1930, Dominique Lapierre écrit une nouvelle fois à Auguste Brunet « vénéré Compatriote », pour redemander l'embauche de sa fille :

« Ma fille, Lapierre Marie-Ange a obtenu sa licence complète d'enseignement (Anglais) en Octobre 1930. Malgré le contrat qu'elle a souscrit et que j'ai contresigné de servir la Colonie de Madagascar pendant dix ans, contrat qui selon moi constitue engagement tacite de la Colonie à l'employer, Monsieur le Directeur de l'Enseignement que j'ai vu à ce sujet m'a déclaré qu'il n'y avait pas de poste vacant à Madagascar. Pourtant, des chargés de cours qui n'ont pas les titres voulus sont employés par la Direction de l'Enseignement. Comme toujours, je me suis heurté à l'ostracisme dont sont frappés ici ceux qui ont la tare de ne pas être nés en France. »¹⁰⁰

Nouvelle lettre en mars de son père à Auguste Brunet. En juillet, sa mère écrit à Blaise Diagne, alors sous-Secrétaire d'État aux colonies dans le Gouvernement de Pierre Laval. Scholastique Lapierre écrit :

« J'ai toujours entendu dire que vous preniez la défense des coloniaux opprimés ; je vais donc m'adresser à vous en toute confiance. [...] ma fille [...] a attendu en France une nomination qui n'a jamais été faite ; alors sur les conseils de la directrice du Lycée Jules Ferry d'ici, j'ai fait revenir ma fille, espérant qu'étant sur les lieux, elle aurait eu plus de chance d'avoir un poste. La Directrice serait heureuse d'agrée Mlle Lapierre comme professeur dans son établissement ; elle en a parlé plusieurs fois au Directeur de l'Enseignement qui s'oppose à nommer ma fille, sans doute parce qu'elle est de la Réunion. Et pourtant à la rentrée d'Octobre il manquera des professeurs de lettres.

Il y a 16 ans que nous habitons Tananarive. Mon mari a été mobilisé pendant la guerre et envoyé en France ; lorsqu'il a été versé dans la territoriale, on l'a rappelé ici par rapport à la révolte des Malgaches en 1915. Mon mari a accompli 15 ans de Services militaires, il a la médaille militaire. Mais ici les créoles de la Réunion sont mal vus, ils obtiennent bien peu de choses.

Je vous demande Monsieur, de parler à Monsieur le Gouverneur Cayla de cet état de choses et d'obtenir la nomination de ma fille comme professeur au Lycée Jules Ferry de Tananarive. [souligné au crayon bleu].

Il y a trois professeurs de lettres du Lycée Galliéni qui viennent donner des cours au Lycée des filles. En les laissant à leur lycée et en ne donnant pas des heures supplémentaires aux professeurs, il y aurait de la place pour un nouveau professeur. [souligné au crayon gris]

⁹⁹ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Lettre du 28 mai 1929.

¹⁰⁰ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Lettre du 16 décembre 1930.

Je vous prie de m'excuser de m'adresser ainsi à vous, sans vous connaître, et n'étant pas de votre colonie ; mais vous comprendrez ma détresse et j'ai l'espoir que vous vous intéresserez à notre triste sort.
»¹⁰¹.

Cette démarche est efficace. Blaise Diagne écrit à Léon Cayla qui nomme Marie-Ange Lapierre professeur de 6^e classe en octobre 1931 au lycée Jules Ferry.

La situation de Réunionnaise est un élément à prendre en compte dans la non-embauche, même si aucune preuve matérielle n'existe. Il est intéressant de noter la force du ressenti de ses parents quant à la situation des créoles à Tananarive. Pour expliquer la non-embauche, trois autres éléments peuvent être pris en compte : le moindre coût pour la colonie d'utiliser des chargés de cours plutôt qu'une enseignante titulaire, l'intérêt financier pour les professeurs faisant des heures supplémentaires à ne pas les perdre, ainsi que la possible réservation d'un poste pour une tierce personne.

Stagiaire pendant une année, sa position l'année suivante reste ambiguë : recrutée comme professeur titulaire en octobre 1931, on lui demande une seconde année de stage en 1932-1933. Une fois embauchée, la situation pourrait en rester là. Mais le 17 octobre 1933, Marie-Ange Lapierre est licenciée de l'enseignement à Madagascar par arrêté du Gouverneur Général, qui le justifie comme une non-titularisation suite à la période de stage. La façon dont se déroule ce licenciement et les réactions de la famille Lapierre éclairent nettement le fonctionnement de l'Administration dans les années trente à Madagascar.

La famille Lapierre n'entend pas se laisser faire. Elle demande l'annulation de l'arrêté de licenciement du 17 octobre 1933 du Gouverneur Général de Madagascar, en faisant un recours devant le conseil du contentieux administratif de Madagascar. Elle est défendue par Adrien Vally, alors gouverneur honoraire des colonies. Pour lui l'affaire relève d'un abus de pouvoir de l'Administration. Il s'adresse en décembre 1933 aux membres du conseil du contentieux administratif :

« Vous voudrez bien remarquer que le Cabinet du Gouverneur Général a mis plus d'un mois, malgré mon rappel du 17 novembre, pour trouver que l'arrêté du 17 Octobre dernier, qui a licencié Mlle LAPIERRE de son emploi de Professeur titulaire de 6^e classe, n'a aucun caractère disciplinaire.

Vous apprécierez quel est le caractère qu'il convient de donner à un arrêté qui, ne se référant à aucun rapport du Directeur de l'Enseignement, a jeté sur le pavé, au mépris de ses droits, une jeune fille munie d'une licence ès-lettres [...] et n'ayant jamais été l'objet d'observations sur sa manière de servir.

Ce licenciement effectué dans des conditions aussi illégales, équivaut nettement à une révocation, puisque le motif invoqué pour appliquer cette mesure est mensonger. [...] le Cabinet du Gouverneur Général a donné aux lettres visées dans l'arrêté du 17 Octobre 1933, un caractère mystérieux, en refusant de me les communiquer. On a peur de les placer sous mes yeux, parce qu'elles ne contiennent aucune proposition

¹⁰¹ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Lettre du 21 juillet 1931.

de licenciement. Je soutiens que le Cabinet du Gouverneur Général a commis une triple violation de textes, à l'égard de Mlle LAPIERRE . »¹⁰²

Une des lettres dont il est question est celle de Georgette Brincourt, la directrice du lycée Jules Ferry, supérieure hiérarchique directe de Marie-Ange Lapierre, la même qui aurait conseillé à sa mère de faire venir à Madagascar l'ancienne élève du lycée. Georgette Brincourt fait réponse à une demande de Martin Cheffaud d'indiquer l'« opinion sur la manière de servir de Mlle LAPIERRE » en fin de période de stage, « la décision à intervenir implique [...] de très sérieuses conséquences dans un cas pour le Service, dans l'autre pour le fonctionnaire intéressé »¹⁰³. La directrice du lycée écrit :

« [...] les cours de Mlle LAPIERRE, professeur licenciée stagiaire au Lycée « Jules Ferry » ont été l'objet, en fin d'année scolaire, de diverses réclamations de parents d'élèves : plusieurs personnes – Mmes Lavau, Domec, Castaing, Cloître et Lassalle entre autres – m'ont vivement priée de ne pas attribuer à ce professeur les heures d'anglais ou de latin des classes où doivent entrer leurs filles en octobre.

On reproche généralement à Mlle LAPIERRE :

une prononciation défectueuse de l'anglais,

une indolence qui ressemble à la paresse,

un manque d'équilibre dans sa manière d'être avec les élèves qu'elle traite suivant les heures, avec un excès de sévérité ou d'indulgence ;

on lui reproche surtout [souligné en bleu]

de longues conversations pendant les heures de cours sur des sujets étrangers à tout enseignement.

À mon avis, Mlle LAPIERRE ne manque cependant ni d'intelligence, ni de connaissances mais surtout d'expérience et de zèle. Peut-être son enseignement et sa manière de servir seraient-ils à la longue, susceptibles d'amélioration.

Brincourt. »¹⁰⁴

On retrouve ici une partie des préjugés classiques véhiculés sur les Réunionnais, notamment concernant « la paresse ». Par ailleurs « Mme Castaing » est possiblement la femme d'Ernest Castaing, alors directeur de l'école professionnelle de Tananarive¹⁰⁵.

La seconde lettre sur laquelle se base l'arrêté de licenciement est de Martin Cheffaud et fait suite à la lettre de Georgette Brincourt. Martin Cheffaud ne semble pas être responsable de la demande de licenciement de Marie-Ange Lapierre, replaçant les griefs dans un contexte de début de carrière, même si sa dernière phrase montre la prise en considération des « plaintes » :

« N'ayant pu obtenir de la part de ces parents aucune confirmation écrite de ces plaintes, j'incline à penser que la portée des griefs formulés se trouve, de ce fait, fort amoindrie ; j'estime en outre que les critiques faites peuvent être plus vraisemblablement attribuées à un manque d'expérience, assez naturel chez une débutante qu'à un défaut de conscience professionnelle.[...] Il me paraît, en tout cas, que son licenciement définitif, entraîné non par constatation de faits positifs, mais par de simples appréciations,

¹⁰² CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Lettre du 19 décembre 1933.

¹⁰³ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Lettre du 7 septembre 1933.

¹⁰⁴ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Lettre du 11 septembre 1933. Les retours à la ligne sont ceux du document d'origine.

¹⁰⁵ CAOM EE/II/3850/4. Castaing Ernest.

serait une sanction trop sévère. J'ai donc l'honneur de proposer que Mlle Lapierre soit titularisée dans la 6^e classe de son cadre, sous réserve qu'en cas de titularisation son enseignement soit soumis (comme je l'en ai du reste avertie) à un contrôle strict et fréquent. »¹⁰⁶

Ainsi, comme l'exprime Adrien Vally, aucune proposition de licenciement n'existe de la part de la hiérarchie de Marie-Ange Lapierre. Comme il l'indique dans sa requête introductive d'instance pour le conseil du contentieux, cette enseignante n'avait fait l'objet d'aucune sanction administrative, et si son inexpérience a été pointée lors d'une inspection, une suivante a constaté des progrès. Il mène son enquête et va rencontrer Georgette Brincourt :

« Mlle BRINCOURT [...] m'a affirmé qu'elle n'a pas proposé ce licenciement. Elle m'a parlé de réclamations ou d'observations qui auraient été formulées par quelques pères des jeunes filles fréquentant les cours de Mlle LAPIERRE et elle m'a même cité quelques noms. Or ces Messieurs cités, que j'ai questionnés à ce sujet, m'ont nettement déclaré qu'ils n'ont adressé aucune réclamation, ni aucune plainte contre Mlle LAPIERRE pouvant motiver son licenciement.

J'ai appris par la suite, de source certaine, que non seulement le Directeur de l'Enseignement n'a jamais proposé le licenciement de Mlle LAPIERRE, mais qu'il avait au contraire, ainsi qu'il l'avait annoncé à Mlle LAPIERRE, conclu à sa titularisation. Il paraît donc étrange que cette jeune fille dont les cours n'ont jamais été inspectés par la Directrice, laquelle ne lui a d'ailleurs jamais fait d'observations [...] eût pu être l'objet d'une mesure aussi grave que le licenciement. »¹⁰⁷

Alors pourquoi la licencier ? Probablement, faut-il y voir le poids de la société coloniale et de « l'opinion » de Tananarive qui a des liens directs avec le Gouvernement général. Mais aussi peut-être, un retour de bâton : l'Administration licencie une enseignante imposée à son poste par le pouvoir politique en 1931. Or, en septembre 1933, Blaise Diagne n'est plus sous-Secrétaire d'État au Ministère des Colonies, même s'il est remplacé par Auguste Brunet. Enfin, sa situation de créole, semble toujours, pour son père, être un facteur explicatif. Dans une lettre d'octobre 1933 adressée à Auguste Brunet, il écrit :

« Je viens implorer votre appui et votre protection pour que justice me soit rendue. [...] Il existe là-dessous une machination qu'on arrivera peut-être à mettre au clair. Il semble que les metteurs en scène non contents du mal qu'ils lui causaient aient voulu encore la faire bafouer. [...] De tels procédés sont indignes de gens qui se respectent. Je ne reviendrai pas, Monsieur le Ministre, sur la Cause initiale et déterminante de la mesure monstrueuse prise contre mon enfant, à maintes reprises je vous l'ai exposée. Je formule un pourvoi au Contentieux, s'il n'aboutit pas, j'irai jusqu'au Ministre des Colonies.

J'implore Monsieur le Ministre, votre aide et votre protection.

Puisque, ici à Madagascar, les Créoles représentent les Juifs pourchassés d'Allemagne, je solliciterai de votre bonté, de votre humanité, une intervention pour que ma fille puisse être nommée dans une autre Colonie.

Il est inadmissible qu'après les lourds sacrifices que dans ma misère je me suis imposés, sa carrière puisse être ainsi brisée avant que de commencer.

J'ai essayé de faire honneur à notre petit pays en donnant de l'instruction à mes enfants, mais tout m'accable. »¹⁰⁸

¹⁰⁶ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Lettre du 22 septembre 1933.

¹⁰⁷ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Requête du 9 décembre 1933, pp.7-8.

¹⁰⁸ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Lettre du 30 octobre 1933.

Le conseil du contentieux de Madagascar se déclare incompétent pour statuer en mars 1934. La famille Lapierre continue de chercher des soutiens, notamment auprès de la Ligue des droits de l'homme qui interroge le Ministère sur ce cas et demande une enquête¹⁰⁹. Marie-Ange Lapierre finit par faire poser un recours devant le Conseil d'État. Celui-ci se déclare compétent mais la déboute dans sa décision du 27 janvier 1937, jugeant légale sa situation de stagiaire et la possibilité pour le Gouverneur Général, en tant que supérieur hiérarchique du directeur du Service de l'enseignement, de ne pas suivre ses propositions, la situation ne relevant pas d'un détournement de pouvoir¹¹⁰.

Aucun élément dans le dossier de Marie-Ange Lapierre ne fait état de sa situation salariale après 1933.

10.2.5] Déflagration au cœur de la colonie Adèle et Maurice Vanneroy (1922-1933)

Maurice Vanneroy est né en 1884 à Sedan. Adèle Chaton est née en 1890 dans l'Yonne. Il est instituteur depuis 1903, titulaire du BS et du CAP ; elle est licenciée ès-lettres (histoire et géographie) ; ils se marient en août 1921. Incontestablement, le dossier administratif conservé au CAOM, avec plus de 230 pages, est le plus volumineux rencontré à ce jour. Si l'intitulé du dossier concerne le couple Vanneroy, il s'agit avant tout de Maurice, Adèle disposant de son propre dossier administratif¹¹¹.

En juin 1922, ils sont embauchés à la colonie. Albert Sarraut semble avoir soutenu cette candidature, parlant dans un télégramme de « bons dossiers »¹¹². Il s'agit d'un des rares cas où la présence continue d'un instituteur à Tananarive est assurée par le statut professionnel de son épouse. Adèle Vanneroy travaille au lycée Jules Ferry. Maurice Vanneroy, d'abord instituteur à l'école supérieure indigène « Flacourt », est nommé directeur de cet établissement au bout d'un an de présence, « une des plus importantes écoles indigènes de la colonie »¹¹³. Très vite il est bien noté, l'Administration est dithyrambique à son endroit :

¹⁰⁹ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Lettre du 2 juin 1934.

¹¹⁰ CAOM EE/II/3515A/13. Lapierre Marie-Ange. Avis du conseil d'État, 27 janvier 1937.

¹¹¹ CAOM EE/II/3943/9. Vanneroy Adèle.

¹¹² CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Télégramme du 5 mai 1922.

¹¹³ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Feuille de note 1924.

« Intelligent, d'esprit sérieux et pondéré, d'instruction générale et professionnelle étendue, M^r Vanneroy s'est mis très vite au courant de nos méthodes d'enseignement indigène et obtient de très bons résultats dans la préparation des candidats à l'École de Médecine malgache. »¹¹⁴

En 1925, Louis Devaux qui assure l'intérim suite au décès de Charles Renel recopie la dernière appréciation de ce dernier mot pour mot :

« Intelligent, très instruit, sérieux, pondéré, actif et très zélé, M. Vanneroy est un excellent fonctionnaire à tous égards ; il a dirigé avec autorité et compétence l'importante École Flacourt, puis il a été affecté à la Direction de l'Enseignement où il remplit à mon entière satisfaction les fonctions de secrétaire et de rédacteur. Note : 19. Devaux. »¹¹⁵

En 1925, il est titulaire du brevet de langue malgache mention bien et promu au choix. En 1926, de retour de congé administratif, il reprend sa place de rédacteur à la direction de l'enseignement, à la satisfaction de Martin Cheffaud, le nouveau Chef de Service. En 1928, il est nommé à la tête de l'école européenne de garçons de Tananarive. C'est l'année d'une première tension avec l'Administration locale : il demande un rappel d'ancienneté pour service militaire qui lui est refusé par la colonie et demande si le conseil du contentieux administratif « peut juger cette question », sinon il veut la porter devant le Conseil d'État¹¹⁶, indiquant abandonner tout recours en cas de satisfaction directe¹¹⁷. Le rattrapage a lieu, il ne fait pas de recours, et continue à être très bien noté. En 1929, il obtient la médaille de bronze des instituteurs métropolitains.

Le ton change en 1931. Dans son dossier administratif, deux feuilles de note se suivent pour cette même année :

« Fonctionnaire d'une grande expérience professionnelle. Est actuellement traduit en Conseil d'Enquête en raison des lettres qu'il a adressées à M. le Gouverneur Général à propos du non-renouvellement de son détachement (décision du 29 juin 1931). Tananarive le 17 juillet 1931. Cheffaud.

Notes du Gouverneur Général P.I.

M. Vanneroy vient d'être l'objet d'un blâme pour faute grave contre la discipline. Tananarive le 28 AOUT 1931.[Illisible] »¹¹⁸

« Très bon directeur d'école. Grande autorité sur les élèves. Obtient de bons résultats aux examens. Jouit d'une très bonne réputation auprès des familles des élèves. Tananarive le 5 novembre 1931. Gatault. [Inspecteur primaire du cadre local].

Notes du directeur de l'Enseignement :

Blâme le 26 août 1931 pour faute contre la discipline. M. Vanneroy continue à ne mériter aucun reproche au point de vue professionnel, dirige avec compétence et autorité l'École Européenne de Garçons de Tananarive. Note : 4/20. Tananarive, le 21 Novembre 1931. Cheffaud. »¹¹⁹

¹¹⁴ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Feuille de note 1923.

¹¹⁵ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Feuille de note 1925.

¹¹⁶ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 28 avril 1928.

¹¹⁷ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 31 octobre 1928.

¹¹⁸ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Feuille de note 1 de 1931.

¹¹⁹ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Feuille de note 2 de 1931.

Comment passe-t-on d'instituteur « d'élite », intégré dans la société coloniale, à un blâme au dossier ?

a] La question du dossier

Tout semble débiter en janvier 1930, lorsque l'Administration veut bien admettre Adèle Vanneroy, directrice depuis 1925 « par intérim » du Lycée Jules Ferry, dans le cadre local des personnels de la colonie de Madagascar, synonyme de fin de carrière dans l'île et d'un accès à la caisse intercoloniale de retraite. Dans une lettre confidentielle de janvier 1930, Hugues Berthier, gouverneur par intérim, demande à Cheffaud son avis en cas de demande similaire de Maurice Vanneroy :

« J'ai l'honneur de vous prier de bien vouloir me faire connaître votre avis sur la demande éventuelle de M. Vanneroy [de l'intégration dans le cadre local] en vous basant plus sur la manière de servir de cet agent que sur sa conduite privée, qui ne serait pas exempte de reproches. L'incorporation de M. Vanneroy pourrait plus tard entraîner pour l'Administration des difficultés qu'il est préférable d'envisager dès à présent. Berthier. »¹²⁰

Martin Cheffaud répond 3 jours plus tard :

« [...] du point de vue strictement professionnel, M. Vanneroy a donné jusqu'ici entière satisfaction [...]. En ce qui concerne les reproches qu'il pourrait encourir du fait de sa conduite privée, je dois signaler qu'aucun fait précis ou patent n'est parvenu à ma connaissance ; mais je suis persuadé que, si une conduite est blâmable, il sera facile à un service plus compétent en la matière que le mien – j'entends le Service de la sûreté¹²¹ – de vous fournir des renseignements détaillés susceptibles d'infirmer ou de confirmer l'impression que vous pouvez vous être formée. »¹²²

Huit mois plus tard, Martin Cheffaud envoie une lettre « confidentielle » à Adèle Vanneroy :

« J'ai l'honneur de vous faire savoir que je viens d'être informé qu'une suite pourra être donnée à votre demande d'admission dans le cadre local, sous réserve que votre encadrement se fasse dans le personnel enseignant proprement dit et que votre classement soit fixé par la Commission d'avancement. J'ajouterai que ni l'admission de M. Vanneroy dans le cadre local, ni la prolongation de son détachement du cadre métropolitain ne seront envisagées. Cheffaud. »¹²³

Ainsi, il est indiqué que son mari ne sera pas accepté dans le cadre local, alors qu'il n'y est pas candidat, et qu'il ne sera pas renouvelé à Madagascar après le futur congé administratif devant arriver en 1932.

Maurice Vanneroy est décidé à contre-attaquer, suite à son impossibilité d'avoir une réponse claire quant à la motivation de sa situation et au refus de Léon Cayla de le recevoir. Maurice

¹²⁰ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 4 janvier 1930.

¹²¹ Officiellement, « Le service de la sûreté générale et de la police [...] comprend : la police administrative chargée de maintenir l'ordre et d'empêcher les infractions aux lois, la police judiciaire chargée de rechercher les auteurs de crimes, délits ou contraventions et de les livrer aux tribunaux.[...] ». Annuaire-Guide Junot, 1938-1939, p.19.

¹²² CAOM EE/II/3675/12 Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 7 janvier 1930.

¹²³ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 13 août 1930.

Vanneroy ne connaît pas, *a priori*, les raisons qui poussent l'Administration locale à refuser son admission dans les cadres de Madagascar, même si en 1931, il perçoit une sorte de « complot ». Il veut accéder à son dossier administratif. Mais les règles sont, dans sa situation, strictement appliquées : il faut être dans le cadre d'une peine disciplinaire, ce qui n'est ici pas le cas. Pour lui, cette volonté de ne pas lui montrer son dossier tend à prouver que l'explication des motivations de l'Administration s'y trouve.

En janvier 1931, il fait remonter à Léon Cayla par voie hiérarchique, donc par l'intermédiaire de Martin Cheffaud, une lettre de 13 pages où il expose son point de vue, nous offrant un témoignage rare concernant la perception d'un enseignant vis-à-vis du fonctionnement de l'Administration coloniale, notamment du Service de l'enseignement :

« En juillet 1923, à la suite du départ de Monsieur Toussaint j'ai été nommé directeur de la même école [Flacourt], bien que je fusse en concurrence avec un vieil instituteur de la Colonie : Mr Genevois. Je m'excuse de donner un nom, mais cela est nécessaire pour la valeur de ce que j'écris. J'ajoute qu'en cette circonstance, je n'ai en raison de mon arrivée récente, absolument rien sollicité ni même donné à entendre. [...] J'ose dire, et mes notes en font foi, que l'école s'est largement développée sous ma direction. [...] Mes anciens élèves malgaches, lorsque je les rencontre, me manifestent toujours de la sympathie. [...] après six ans, je reçois encore leurs vœux de bonne année.

En mars 1925, après avoir affirmé que mon métier me plaisait et que je ne désirais pas autre chose, je fus affecté en qualité de rédacteur à la Direction de l'Enseignement. À mes objections Monsieur Devaux qui me convoqua pour cette mutation, me dit « qu'on avait besoin au Service d'un fonctionnaire sûr » [...] nouvelle preuve de confiance, j'ai eu en poche pendant près d'un an la clé du confidentiel mise, pour raison de service bien entendu, à ma libre disposition et [...] j'avais à classer les feuilles de tous les fonctionnaires de l'Enseignement. Monsieur Renel mort, la situation resta la même sous l'intérim de Monsieur Devaux.

On peut se demander pourquoi un fonctionnaire nanti de pareilles références est devenu indésirable [il fait ici référence à la lettre du 13 août 1930 et précise le retour de son premier congé administratif où, à son débarquement, il se trouve sans affectation. Si Martin Cheffaud le maintient à la direction, la première rencontre se passe mal, son chef lui donnant une journée pour prendre son poste, alors que l'usage donne 4 jours aux fonctionnaires pour s'installer. Vanneroy considère cet accueil comme agressif. Il voit Devaux qui lui donne 4 jours pour s'installer] [...]

Je prends donc mon service le lundi suivant, satisfait de me retrouver dans un milieu où j'avais déjà travaillé et pensant qu'un chef juste se rend toujours à l'évidence quand on fait son métier.

Dans l'après-midi le Directeur me fit appeler et me reprocha d'avoir usé de duplicité pour obtenir quatre jours de délai « J'ai pris des renseignements sur vous, me dit-il, ils sont excellents, c'est pourquoi je n'insiste pas ; mais je tiens à vous prévenir tout de suite qu'ici, il ne faut pas jouer Chef contre Chef ». [S'ensuit une explication et Vanneroy demande à ne pas être rédacteur, à avoir un emploi d'instituteur actif. Cheffaud le maintient à la direction] [...]

Alors commença pour moi une existence de rapports tendus et d'oisiveté. J'ai passé des journées entières sans écrire une ligne et sans voir une pièce administrative. [...] environ 5 minutes de travail tous les deux ou trois jours. [...] J'ai chez moi un cahier où sont copiées de nombreuses recettes du journal « La Nature ». Je le tiens à votre disposition ; c'est le plus clair de mon travail durant mon second passage à la Direction [...]. Cette situation a duré de septembre 1926 jusqu'au premier janvier 1928 [...] C'était la guerre à coups d'épingle. Pour y échapper, je ne cessais de réclamer un poste d'enseignement effectif. [il explique les nombreuses fois que Cheffaud niait disposer d'un autre poste pour lui] [...]

Comment expliquer cette obstination à me maintenir dans un emploi où je n'avais positivement rien à faire (j'ai été remplacé par un Malgache dont je ne nie d'ailleurs pas l'intelligence) alors que les instructions ministérielles s'y opposent formellement puisque je suis détaché du cadre métropolitain. [il explique longuement ne pas avoir trouvé de raison à cette situation, puis que fin 1927 un poste de

direction à l'EE de garçons se libérant, il le pensait d'autant plus pour lui que son supérieur le lui confirme. Il doit prendre la direction au 1^{er} janvier 1928, ce qu'il fait] [...]

À la fin de janvier 1928 mon affectation n'était toujours pas sortie. Pressentant une bizarrerie, j'allai trouver le Chef du Bureau du Personnel, auquel je déclarai me considérer comme titulaire d'un emploi que je ne voulais plus quitter. « S'il en est ainsi, me répondit-il, je vais vous dire que je n'y suis pour rien. Monsieur Cheffaud, en même temps qu'il me transmettait la lettre de proposition, m'a indiqué que je devais laisser l'affaire en instance ». Il ne pouvait naturellement prendre la responsabilité des incidents à prévoir. Je fus enfin affecté [...] Mais que penser de l'attitude de mon Chef de Service qui, vers la fin décembre, s'est fâché tout rouge parce que je semblais ne plus croire qu'il m'eut proposé. N'espérait-on pas qu'après un semblant de tentative d'évasion, je m'endormirais, pour une nouvelle période, dans l'oisiveté de mon bureau. Et dans quel but, encore une fois ?

Et depuis je travaille. L'école est au complet. J'y ai vu venir les enfants des familles les plus respectables. J'ai en main un témoignage de satisfaction signé des européens les mieux placés [Il indique que Cheffaud a reconnu le résultat accompli et dispense 1h30 de cours en plus chaque jour, depuis le début]. [...] On ne trouverait peut-être pas beaucoup de fonctionnaires maltraités, je n'hésite pas à l'écrire, depuis quatre ans, et qui conservent une conscience professionnelle. Les enfants n'y sont pour rien. [...] Je suis tout prêt, si vous n'y voyez pas d'impossibilité administrative, à en discuter les termes avec Monsieur Cheffaud, en votre présence et nous verrons peut-être que la justice n'est pas qu'un mot. »¹²⁴

Martin Cheffaud transmet cette lettre avec un bordereau de commentaires où il indique juste que le travail accompli à la direction par Maurice Vanneroy est plus important que ce qui est indiqué, sans aborder les autres éléments avancés contre lui¹²⁵. Léon Cayla répond à Maurice Vanneroy :

« En réponse à votre lettre [...] j'ai l'honneur de vous faire savoir qu'il résulte des renseignements annexés à cette plainte par M. le Directeur de l'Enseignement que vos services ont été utilisés normalement à la Direction de l'Enseignement à l'époque où vous remplissiez les fonctions de rédacteur. Cayla. »¹²⁶

Rien d'autre. Début mars 1931, Cayla, envoie une nouvelle lettre à l'instituteur, sous couvert de son Chef :

« En réponse à votre lettre N°19 du 28 février dernier, j'ai l'honneur de vous faire savoir que vous ne vous trouvez dans aucun des cas prévus par l'article 65 de la loi de finance du 22 avril 1905 pour obtenir la communication de votre dossier. Si vous estimez que cette interprétation des termes de la loi est erronée, il vous est loisible d'adresser à M. le Ministre des Colonies un recours que je transmettrai avec mes observations. Cayla. »¹²⁷

On peut penser que cette non-réponse a poussé Maurice Vanneroy dans ses retranchements. Il indiquera plus tard ne pas avoir confiance dans les observations qui accompagneraient sa demande. Face au refus de l'Administration, il envoie une lettre revendicative le 18 mai 1931 et indique que pour contourner le refus de l'Administration de lui donner des explications et de le laisser accéder à son dossier, il lui « suffira de [s]'exposer volontairement à une sanction »¹²⁸. En juin 1931, Maurice Vanneroy porte le débat publiquement, par l'intermédiaire des journaux de la

¹²⁴ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 22 janvier 1931.

¹²⁵ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Bordereau du 28 janvier 1931.

¹²⁶ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre de février 1931.

¹²⁷ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 11 mars 1931.

¹²⁸ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 18 mai 1931.

colonie, en faisant publier une lettre envoyée à Léon Cayla et ses commentaires. Cette publication, largement relayée, retentit comme un coup de tonnerre dans la micro-société coloniale de l'île. *L'indépendant* la reproduit in extenso :

« Tananarive, le 30 mai 1931
L'instituteur principal de 1^{ère} classe VANNEROY
À Monsieur le Gouverneur Général de Madagascar.
Monsieur le Gouverneur Général.
On dit que vous allez rentrer en France.
Comme vous m'avez toujours refusé l'explication que je demandais, je vais rester ici dans la situation fautive où vous m'avez placé. Cela n'est pas acceptable.
J'ai donc le regret de vous dire que si vous n'avez pas sous quatre jours pris la décision de m'infliger un blâme, je me verrai dans l'obligation de faire appel à l'opinion publique.
Daignez agréer, Monsieur le Gouverneur Général, l'expression de mon respect.
M. VANNEROY.

Résultat : Rien
Qu'en conclure sinon qu'on est bien décidé à me mettre à la porte sans explication. Je ne sais ce que vos lecteurs en penseront. Pour moi, je me demande si nous sommes encore en République.
Veuillez agréer, Monsieur le Directeur, l'assurance de ma considération la plus distinguée.
M. VANNEROY
Instituteur principal de 1^{ère} classe.
Directeur de l'École primaire de garçons de Tananarive.
PS : J'adresse la même lettre à tous les journaux de la Colonie. »¹²⁹

Dans la publication du *Réveil de Madagascar*¹³⁰, il est reproduit un préambule de Maurice Vanneroy, tout comme dans *le Madécasse*, qui y ajoute un commentaire :

« **Un républicain nous demande si on est encore en République.**
[...] Monsieur le Directeur du journal : « Le Madécasse ».
Je crois qu'il serait intéressant pour les fonctionnaires de Madagascar de connaître une situation qui, si elle n'est pas rassurante pour eux, leur permettra d'apprécier les garanties de sécurité dont ils peuvent jouir en cette Colonie.
Au mois d'août dernier, j'ai été avisé officiellement, deux ans à l'avance, que je serai, le moment venu, renvoyé en France purement et simplement.
J'ai demandé à toutes les autorités administratives, y compris Monsieur le Gouverneur Cayla, le motif d'une décision d'autant plus brutale qu'elle n'a jamais été précédée du moindre rappel à l'ordre. Toutes mes démarches se sont heurtées à un silence obstiné.
On ne veut pas me répondre, j'en ai la preuve plusieurs fois écrite.
[s'ensuit la lettre et sa réponse publiée également dans les autres journaux]
N.D.L.R. – Au *Madécasse* nous sommes Vanneroy...alistes, c'est entendu. Un litige existe entre notre cousin le citoyen roi Vanneroy et notre autre cousin le citoyen roi Cayla Léon. Eh bien, si on est encore en République, le Peuple Roi doit arbitrer. Nous proposons une réunion de famille à l'abreuvoir...tenez dimanche prochain à l'apéritif chez Audier. »¹³¹

Et effectivement, comme l'indique sa notation administrative pour 1931, il subit un blâme en août 1931 pour « faute contre la discipline ». L'angle d'attaque est intéressant : la question de la République, comprise comme système, est un ressort pour poser la question des marges de

¹²⁹ *L'indépendant* N° 1070, mercredi 10 juin 1931.

¹³⁰ *Le Réveil de Madagascar*, Deuxième année, N° 41, vendredi 12 juin 1931.

¹³¹ *Le Madécasse*, 12^{ème} année, N° 1108, mercredi 10 juin 1931.

manœuvre du pouvoir délégué dans un système colonial. Il n'est pas utilisé pour parler de la situation des colonisés (un code de l'indigénat est toujours en application à ce moment à Madagascar), mais de celle des métropolitains y travaillant. En fait il s'agit également d'une évolution dans la perception de la situation de travail colonial : en considérant le fait de ne pas être renouvelé comme une sanction administrative Maurice Vanneroy pose la question de la continuité territoriale et administrative d'avec la métropole et y intègre l'espace colonial.

L'Administration est bien gênée par une telle démarche, et, malgré le blâme, refuse de laisser l'accès au dossier. Léon Cayla l'explique en 1932 à l'inspecteur-conseil de l'instruction publique au Ministère des Colonies:

« En l'absence de toute disposition réglementaire ou de jurisprudence, l'administration locale persiste à penser que le non-renouvellement du détachement d'un fonctionnaire, normalement arrivé à expiration ne donne pas droit à la communication officielle du dossier. »¹³²

b] Motivations et manières de l'Administration

Dans une note confidentielle, Martin Cheffaud s'entretient en novembre 1931 avec le cabinet du Gouvernement à Madagascar :

« En retour [...] j'ai l'honneur de vous faire savoir que la décision successivement prise par M. le Gouverneur Général p.i. Berthier et par M. le Gouverneur Général Cayla de ne pas envisager l'admission de M. Vanneroy dans le cadre local, ni la prolongation de son détachement du cadre métropolitain, n'a pas été entraînée par des notes techniques uniformément bonnes, mais a dû être motivée par des considérations extra-professionnelles [...] (appréciation de M. le Gouverneur Général en date du 27 Septembre 1930, qui figurerait au calepin des notes confidentielles ?). Ma connaissance de la question n'est donc pas assez complète. »¹³³

En octobre 1931, Maurice Vanneroy fait intervenir la LDH auprès du Ministère des Colonies.

L'inspecteur-conseil demande alors au Gouverneur Général des explications :

« L'attention du Département a été appelée sur M. VANNEROY [...] qui, ayant sollicité son admission dans le cadre local, n'aurait pas obtenu satisfaction et n'aurait pas pu, à la suite de ce refus, être entendu par le Gouverneur Général. J'ai l'honneur de vous prier de vouloir bien me fournir à ce sujet toutes explications utiles. [...] Crouzet. »¹³⁴

Le Secrétaire général répond dans une lettre paraphée « très confidentielle » :

« [...] la décision de ne pas envisager l'admission de M. VANNEROY dans le cadre local, ni la prolongation de son détachement du cadre métropolitain [...] a été motivée par la vie privée et l'attitude politique de cet instituteur.

Vous voudrez bien trouver sous ce pli deux extraits d'une note de renseignements de la Sûreté Générale qui indiquent, en effet, 1° que la conduite privée de M. VANNEROY a donné lieu à scandale dans un lieu public et que la tenue de ce maître n'est pas de celles qu'on est en droit d'exiger d'un éducateur, 2° que ses fréquentations avec un communiste notoire, tel que Me FOISSIN, qui fut spécialement envoyé de

¹³² CAOM EE/II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 7 septembre 1932.

¹³³ CAOM EE/II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Bordereau du 23 novembre 1931.

¹³⁴ CAOM EE/II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 15 octobre 1931.

France par le parti communiste pour défendre les inculpés de l'affaire du 19 mai 1929¹³⁵, ne sont pas, non plus, d'un bon exemple pour les indigènes que l'administration locale cherche à protéger contre la propagande de Moscou. ».

Si, en effet, on peut admettre que dans la Métropole un fonctionnaire ait la liberté de manifester des opinions extrémistes, il ne saurait, par contre, être permis à la Colonie, surtout à un instituteur, de s'afficher avec des partisans d'un régime révolutionnaire qui ne tend à rien moins qu'à détacher nos possessions de la mère-patrie.

Enfin, je dois ajouter à la charge de M. VANNEROY qu'il a été déféré récemment devant un conseil d'enquête pour avoir publié dans la presse locale [...] une lettre contenant une mise en demeure qui constitue un acte d'indiscipline nettement caractérisé ainsi qu'une grave incorrection. Pour cette incartade, M. VANNEROY a reçu un blâme avec inscription au dossier [...]

Quant au refus du Gouverneur Général titulaire [...] de recevoir M. VANNEROY, [...] je crois savoir que ce Directeur d'École s'était fermé lui-même l'entrée de la Résidence Générale en répondant par une lettre incorrecte à une invitation¹³⁶ [...] [la suite du document n'est pas dans le dossier]. »¹³⁷

En fait, une note de la Sûreté donne plus d'éléments que ce qui est envoyé au Ministère. Il est précisé que Maurice Vanneroy n'a pas connaissance de cette note :

« Note de renseignements

Il est revenu à la Sûreté Générale que l'Instituteur VANNEROY boit fréquemment jusqu'à l'ivresse complète. Il y a quelque temps, il a été vu étendu ivre-mort sur le plancher dans la salle de l'hôtel LAPORTE (Modern Hôtel) tandis que ses compagnons de beuverie, debout en cercle autour de lui, disaient un simulacre de « De Profundis ».

Le 13 mars il a été vu au même hôtel prenant l'apéritif en jouant aux cartes avec les sieurs Ottavi, Albertini et le communiste Foissin. Tananarive, le 14 mars 1930. »¹³⁸

Une autre note, antérieure d'un mois, n'a pas été communiquée au Ministère, mais se trouve tout de même au dossier et a été envoyée en copie au directeur du Service de l'enseignement « pour information » :

« M. VANNEROY, Instituteur en service à Tananarive, a fréquenté le café pendant un temps, venant y faire la partie et y boire l'apéritif tous les soirs.

Il avait commencé à se faire remarquer, mais depuis quelques mois il ne sortirait plus et se tiendrait bien. Prendrait souvent l'apéritif chez lui surtout quand il reçoit des visites telles que M. Godard. Mais il ne boirait jamais au point d'être ivre.

Tananarive le 17 février 1930. Hugues.»¹³⁹

¹³⁵ L'affaire du 29 mai 1929 : une manifestation sauvage qui fait suite à l'interdiction d'un meeting, qui a fortement marquée l'opinion publique « européenne » de la colonie, mettant en avant une expression politique des colonisés. C'est dans ce cadre que s'inscrit « l'affaire » Vanneroy. Sur cette question et sur Albertini, Ottavi ou Foissin, voir Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896- à 1946)*, Paris, Karthala, 2001, pp. 212-226.

¹³⁶ Voici la lettre conservée au dossier : « Tananarive le 4 avril 1931. L'instituteur principal de 1^e classe Vanneroy à Monsieur le Gouverneur Général de Madagascar. J'ai l'honneur de vous faire savoir qu'en raison de la situation qui nous est faite à Madagascar il nous est impossible d'accepter l'invitation que vous nous avez faite pour le dimanche 5 avril Veuillez agréer, Monsieur le Gouverneur Général, l'expression de notre respect. [La phrase est soulignée 2 fois au crayon rouge. Du même crayon en marge : « à classer au dossier de M. Vanneroy, qui fera bien entendu l'honneur d'une réponse. Cayla.] ». Dans une note qui suit cette lettre : « [...] M. Vanneroy [...] a adressé [...] [une] lettre dont il est à peine besoin de souligner l'incorrection. Il est possible que cette incorrection soit voulue, car d'après le Directeur de l'Enseignement, M. Vanneroy chercherait à provoquer une sanction disciplinaire pour avoir communication de son dossier personnel. »

¹³⁷ CAOM EE II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 5 décembre 1931.

¹³⁸ CAOM EE II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 14 mars 1930.

¹³⁹ CAOM EE/II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Note du 17 février 1930.

Il est intéressant, au-delà du contenu même de ces notes, de se rendre compte qu'elles sont datées de quelques semaines après la lettre de Martin Cheffaud conseillant explicitement de recourir au Service de la Sûreté. Ce fait peut illustrer un certain antagonisme de Martin Cheffaud à l'égard de Maurice Vanneroy.

Maurice Vanneroy a une vision très précise de l'affaire qui le concerne. Pour lui il s'agit d'écarter son couple de la colonie, notamment pour libérer le poste de direction du lycée Jules Ferry. C'est du moins la version qu'il soumet par écrit au conseil d'enquête dans un résumé de l'affaire y menant, où il ne fait jamais allusion à son différent avec son Chef :

« L'affaire que vous êtes appelés à juger n'est que le dénouement d'une autre affaire beaucoup plus étendue [...] Le 30 août 1930, une lettre confidentielle n°53 Ecf [absente du dossier] signifiait à Mme Vanneroy la situation diminuée qu'on voulait lui imposer au Lycée de filles et l'informait en même temps que « ni mon intégration dans le cadre local, ni la prolongation de mon détachement du cadre métropolitain ne seraient envisagées. [...] je n'avais pas demandé mon intégration dans le cadre local.

La volonté de lier les deux affaires apparaissait de nouveau et nous nous trouvions en danger de perdre deux situations du même coup.

Les offres inacceptables faites dans ces conditions par l'administration n'ayant pas reçu l'acquiescement de Mme Vanneroy, on les fit suivre, le 27 septembre 1930, de la note manuscrite ci-dessous, sur quoi je découvre dans mon dossier et qui est signée de la main de Monsieur le Gouverneur Général Cayla : « Au point de vue politique, il serait désirable que Monsieur Vanneroy, à l'expiration de son détachement, fût maintenu en France. »

Je ne m'attarderai pas à souligner combien cette note veut arriver à son heure pour hâter et justifier le règlement des situations conjointes de Madame et Monsieur Vanneroy ; mais rien ne peut la motiver car je ne m'occupe jamais de politique et aucun témoin véridique ne saurait être appelé devant vous pour dire le contraire.

Au surplus, l'appréciation politique est imprécise et ne dit pas dans quel sens je me serais manifesté. J'ai demandé qu'on me le fit savoir, il m'a été répondu que je n'avais pas d'explication à recevoir. [...] J'en suis réduit à supposer qu'on s'est basé sur mes relations.

Depuis bientôt neuf ans que je vis à Madagascar, j'ai rencontré, comme tout le monde, des gens d'opinions bien diverses. Et parce que, en raison de mon attitude de toujours, je ne croyais pas pouvoir être soupçonné, je les ai écoutés [...]. J'appelle cela liberté d'esprit. [Le] Directeur du Cabinet Civil, avec qui je me suis expliqué sur mes relations, qualifie cela « d'imprudence ». Mais je m'étonne [...] mon attitude n'ayant jamais eu, en aucune circonstance, de caractère politique ni dans ma vie publique, ni dans ma vie administrative, ni dans ma vie privée. [...] On pourrait aussi bien me reprocher d'être royaliste, républicain, socialiste, communiste, ou le tout à la fois. [...]

Il me semble plutôt qu'on ait voulu trouver un prétexte pour atteindre ma femme par moi. [...] en envisageant mon retour en France. C'était bien trouvé ! Je ne pouvais regagner la métropole en laissant ma famille ici.

Ne pouvant atteindre ma femme par moi, on se décide enfin à m'atteindre par elle et on la licencie purement et simplement le 19 avril 1931 [aucune trace dans le dossier].

Pour ne pas tout perdre, j'ai tenté de me défendre. [...] J'ai alors demandé, conformément à la loi, à prendre connaissance de mon dossier. Et ici, nous entrons dans le vif de l'affaire. Il m'a été répondu que je ne me trouvais pas dans les conditions fixées [...]

Erreur et obstruction, l'argument était faux. J'avais droit à la communication de mon dossier. J'ai trouvé depuis toute une jurisprudence du Conseil d'État qui établit formellement la légitimité de ma demande. [...]

Je suis obligé de constater qu'on m'a refusé « toute garantie d'équité et d'impartialité ». [...] j'ai voulu montrer que dans le règlement de ma situation, il n'a été tenu compte ni de l'intention du législateur, ni de la jurisprudence établie, ni des instructions ministérielles équitables et bienveillantes. J'ignorais toutes ces dispositions il y a un mois. Modeste fonctionnaire, je ne supposais pas qu'on se soit inquiété à me

protéger à ce point. Mais je reste étonné qu'on ait pu me refuser l'exercice d'un droit confirmé par tant de textes et d'arrêts.

Je suis bien obligé de reprendre mon idée première, intuitive à l'origine. [...] J'ai éprouvé la sensation d'une lutte sourde contre ma personne. Et c'est cette obstruction de plus en plus caractérisée qui m'a poussé à réclamer avec une insistance croissante la communication de mon dossier. [...] Tous les moyens de conciliation et de droit m'étant refusés, j'en étais réduit à exposer ce cas anormal à la presse. [...] Mais pouvais-je subir en silence ce qui vous a été exposé plus haut ?

À votre esprit de justice de décider si vous êtes en présence d'un coupable ou d'une victime. »¹⁴⁰

Il est possible que des tensions internes au lycée Jules Ferry soient en partie à l'origine de l'affaire. Dans une lettre de novembre 1930, Léon Cayla écrit à Adèle Vanneroy l'impossibilité de la garder comme directrice du fait de la présence de professeurs agrégées dans l'établissement, alors qu'elle-même n'est que licenciée¹⁴¹. Il s'agit d'une posture symbolique, liée à la hiérarchie interne à l'enseignement, puisque la réglementation de l'enseignement à la colonie n'impose pas d'avoir l'agrégation pour diriger le lycée de filles. Déjà en 1926, après sa nomination, la Société des Agrégées de l'enseignement secondaire public avait fait parvenir une pétition au Ministre des Colonies contre la nomination d'une licenciée à la tête d'un établissement, considérée comme illégale, ce qui est exact en métropole, mais pas dans la colonie¹⁴². Cette démarche a été activée par une enseignante, rejoignant la colonie en 1925 qui n'est pas nommément citée dans la démarche de la Société. La seule enseignante pourvue de l'agrégation arrivant en 1925 est Georgette Brincourt, qui prend justement la direction du lycée à la suite d'Adèle Vanneroy¹⁴³. Le passage de Maurice Vanneroy devant un conseil d'enquête est l'occasion d'expressions de soutien, traduisant la situation, la perception et la pensée dans le milieu de l'enseignement dans l'île, au début des années trente :

« [...] je le sais un fort républicain. Mais je sais aussi qu'il juge qu'ici, à Madagascar, où nous vivons au milieu des indigènes, la politique est tout à fait inopportune, pour ne pas dire dangereuse. Je n'ai jamais entendu M. Vanneroy aborder de discussions politiques. [...] Trévis, Professeur au Lycée Galliéni. »¹⁴⁴

Charles Poirier, Administrateur en chef à la colonie, ancien inspecteur des « primaires de Tamatave », écrit :

« De proche en proche, j'appris que vous assistiez à un conseil de discipline devant lequel comparait bientôt M. Vanneroy pour délit d'opinion.

M. Vanneroy, bourgeois cossu, communiste ! J'eus simplement souri de cette boutade si cette plaisanterie ne l'appelait pas à se présenter prochainement devant ses pairs et devant ses chefs. [...] M. Vanneroy uniquement préoccupé de provoquer chez ses jeunes auditeurs l'amour de la France est l'honneur de

¹⁴⁰ CAOM/EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Rapport du 4 août 1931.

¹⁴¹ CAOM EE/II/3943/9. Vanneroy Adèle. Lettre du 22 novembre 1930.

¹⁴² CAOM EE/II/3943/9. Vanneroy Adèle. Lettre du 28 décembre 1926.

¹⁴³ ARM Dossier du personnel européen 1950-1972. Brincourt Georgette.

¹⁴⁴ CAOM/EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 30 juillet 1931.

l'enseignement primaire à Madagascar.[...] M. Vanneroy, modèle de qualité intellectuelle et républicaine est une force morale au service de la Patrie dont il est le fidèle et très dévoué serviteur. »¹⁴⁵

Une audition de témoins est organisée et a lieu en présence des membres de la commission d'enquête, ainsi que d'Albertini, son avocat. La liste professionnelle est intéressante pour concevoir le réseau social de cet instituteur : un instituteur, 3 institutrices ayant travaillé sous ses ordres, un ingénieur des travaux publics, un vétérinaire, deux avocats (Busson et Manhès). Quelques éléments méritent d'être soulignés. Tous ses collègues interrogés répondent par la négative à toute discussion politique de la part de Maurice Vanneroy, que ce soit de façon générale ou spécifique à Madagascar. À Godard, qui travaille dans les travaux publics, dont il est question dans une note de la Sûreté, Albertini fait poser une question appelant une réponse qui semble préparée :

« Dans quelles conditions avez-vous pris l'apéritif chez M^r Vanneroy ?

Réponse : En excellente connaissance et avec des discussions photographiques et musicales ; pendant une bonne période de 6 mois aussi bien chez lui que chez moi, M. Vanneroy buvait du sirop grenadine avec de l'eau Perrier. »¹⁴⁶

Busson, avocat-défenseur à Tananarive, est auditionné comme « très bonne connaissance » :

« Je tiens à déclarer : [...] que chez moi en compagnie de plusieurs personnes, alors que ces questions de politiques indigènes et notamment les événements du 19 mai étaient en cause, M^r Vanneroy a déclaré fortement : « Si jamais à Tananarive et à Madagascar des émeutes, des soulèvements se produisaient, et qu'il y ait à craindre pour la sécurité des personnes, je n'oublie pas que je suis père de famille, que j'ai femme et enfant à défendre, et qu'avant de me battre dans la rue avec mes compatriotes, je n'hésiterais pas à me rendre chez les instigateurs du mouvement quels qu'ils soient, et à me servir de mes armes tout d'abord contre eux ». »¹⁴⁷

Le procès-verbal de la réunion du conseil d'enquête, fait état de la demande de Maurice Vanneroy de voir son Chef interrogé. « Celui-ci appelé télégraphiquement a comparu peu d'instant après »¹⁴⁸. Albertini rapporte ses propos deux mois plus tard :

« Mon cher Vanneroy,

Comme suite à nos divers entretiens, je vous confirme sinon la lettre du moins l'esprit tout en restant le plus près de la lettre de la déposition de M. Cheffaud, directeur de l'enseignement de Madagascar, lors de votre comparution devant le Conseil d'enquête du 14 août.

Interrogé sur le point de savoir s'il maintenait l'appréciation formulée dans sa note confidentielle N°2 Ecf du 7 janvier 1930, il a tenu d'abord à avoir lecture d'une note également confidentielle de M. Berthier gouverneur général p.i. à laquelle sa propre note répondait. Puis il a expliqué : « N'ayant à juger les agents placés sous mes ordres que du point de vue professionnel, j'ai tenu par l'emploi du mot strictement précédant professionnel, à signaler que je faisais abstraction de toutes les autres considérations et à plus forte raison des considérations politiques. »

¹⁴⁵ CAOM/EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 1^{er} août 1931.

¹⁴⁶ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Audition Godard du 29 juillet 1931.

¹⁴⁷ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Audition Busson du 29 juillet 1931.

¹⁴⁸ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Procès-verbal du 14 août 1931.

La même expression strictement étant retrouvée dans les notes fournies par le témoin Cheffaud en Août 1930 et ces notes ayant été suivies en septembre par une note de M. Cayla gouverneur général indiquant qu'il y avait intérêt politique à éloigner Vanneroy de Madagascar, Cheffaud a derechef confirmé qu'il restait sur le terrain professionnel.

Enfin, à une question précise « Mais avez-vous préalablement été pressenti pour formuler une appréciation politique ? » il n'a répondu qu'après avoir marqué le plus vif embarras : « Je ne suis pas libre de répondre à cette question qui met en cause d'autres personnes plus haut placées que moi. » Et il a répété deux fois cette phrase.

Telle fut aussi fidèlement traduite que possible l'attitude de votre chef.

Bien à vous. Albertini. »¹⁴⁹

Cette affaire croise vie coloniale et surveillance de la population à la colonie dans un moment de crispation fort pour les colonisateurs face aux revendications exprimées par une partie de la population colonisée, notamment à Tananarive. Si Maurice Vanneroy avait été intégré au cadre local, l'Administration pour s'en séparer n'aurait d'autre choix que la révocation, nettement moins discrète que le non-renouvellement. Sur le vu des appréciations formulées sur la valeur professionnelle de cet instituteur, il semble clair que ce sont principalement des motivations relevant de la vie sociale qui entrent en ligne de compte. Au-delà de la question « politique », cela devient une affaire de personnes. Le refus de Léon Cayla de rencontrer Maurice Vanneroy semble être motivé par une vexation, suite à une lettre de refus de ce dernier de participer à une fête à la résidence. C'est un point de cristallisation où le conflit administratif rencontre la sociabilité locale. Refuser cette dernière, c'est se mettre en porte-à-faux à la colonie.

Dans une lettre de février 1932, Maurice Vanneroy tente de calmer l'affaire auprès de Léon Cayla :

« J'ai l'honneur de solliciter une audience qui permettrait de vous exposer sans arrogance mais en toute franchise, la situation où je me suis trouvé. J'en profiterai aussi pour vous demander mon maintien hors-cadres, mon détachement venant à expiration le 1^{er} avril prochain.

Quelle que soit la suite que vous voudrez bien donner à cette demande, je tiens à préciser que jamais dans mon esprit Madame Cayla n'a été touchée par des incidents d'ordre purement administratif. Si elle a pu se croire offensée, je m'en excuse bien volontiers. [...]»¹⁵⁰

Les deux hommes se sont rencontrés. Maurice Vanneroy a une fois de plus demandé communication de son dossier en mai 1932, dossier qu'il a pu consulter une première fois antérieurement devant le conseil d'enquête en août 1931. Léon Cayla rend compte de cet entretien dans une lettre adressée à Martin Cheffaud :

« Il convient en premier lieu, de faire remarquer à M. VANNEROY que l'avis dont il se plaint ne constitue pas une mesure disciplinaire donnant droit à la communication du dossier. [...] ce fonctionnaire n'ignore pas qu'il m'a mis de lui-même dans l'impossibilité d'user à son égard de l'extrême indulgence dont j'étais prêt à le faire bénéficier.

¹⁴⁹ CAOM EE/II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 7 octobre 1931.

¹⁵⁰ CAOM EE/II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 14 février 1932.

J'eusse désiré, en effet, pouvoir tenir compte à M. VANNEROY des services incontestables qu'il a rendus et épargner à Mme VANNEROY qui a demandé à reprendre un emploi de professeur au Lycée, où elle a laissé le meilleur souvenir, le contre-coup des incorrections dont son mari s'est rendu coupable. Cependant je devais exiger de ce dernier, qu'ayant commis publiquement une faute grave contre la discipline, il exprimât pour le moins des regrets formels.

Ces regrets, M. VANNEROY m'a bien déclaré oralement les éprouver à mon égard, mais je ne fais nullement de son cas une question personnelle. J'ai eu soin de lui dire d'ailleurs que, contrairement à ce qu'il pensait, nul n'avait cherché à le desservir auprès de moi et qu'il s'était seul mis dans une situation difficile en agissant d'une façon incompatible avec sa qualité de fonctionnaire et son rôle d'éducateur.

En s'abstenant de tenir compte des assurances que je lui avais données, M. VANNEROY, loin d'exprimer des regrets, persiste dans une attitude regrettable. Son fâcheux état d'esprit ne pourrait donc, à l'avenir, que provoquer de nouveaux incidents.

Je vous serais obligé de bien vouloir remettre copie de la présente lettre à M. VANNEROY.

L. Cayla. »¹⁵¹

Le coup porté par Maurice Vanneroy a été trop fort, la rupture est consommée. En juin 1932, il rentre en congé administratif en métropole, et dépose aussitôt un recours au Conseil d'État « pour excès de pouvoir » contre l'arrêté lui infligeant son blâme d'août 1931. L'inspecteur-conseil de l'instruction publique au Ministère des Colonies le reçoit à Paris en octobre 1932. Après leur rencontre, il en griffonne un compte rendu :

« Reçu le 14 oct 1932

Il fait l'historique de son affaire. L'essentiel contre lui semble avoir été sa lettre publiée dans les journaux pour réclamer la communication de son dossier. D[emande] la doctrine du département sur les non-renouv[ellements] [d'] un fon[ctionnaire] en détach[ement]. Ne paraît pas d'accord à ne pas faire de nouvelles turbulences. D[emande] quel pr[ivilège] et à retraite plutôt que de se faire réintégrer à Paris. Revoir dans quelques mois, savoir s'ils auraient des places dans d'autres colonies. »¹⁵²

Réintégré dans le département de la Seine à compter du 31 mai 1933, Maurice Vanneroy est à la retraite en février 1934 et habite à Antony. Il n'est pas fait mention de la situation de sa femme.

En attendant la décision du Conseil d'État, il écrit au Ministre des Colonies:

« J'ai l'honneur de solliciter une audience afin de pouvoir vous exposer en quelles circonstances Monsieur Cayla [...] a inscrit dans mon dossier une note politique. Cette note est injustifiée et vous pourrez le constater si vous vous faites communiquer le dossier du Conseil d'Enquête durant lequel j'ai comparu le 14 août 1931.

Comme l'appréciation de Monsieur le Gouverneur Cayla est la cause déterminante des incidents qui ont motivé mon départ de la Colonie où je désirerais retourner, je me permettrai également de vous demander quelle réparation positive pour moi, négative par ailleurs, comporte cette affaire dans laquelle les droits du citoyen ont été singulièrement méconnus. [...] »¹⁵³

Dans une seconde lettre, un mois plus tard, il tente une dernière fois d'être entendu :

« [...] les renseignements donnés par Monsieur le Gouverneur Général Cayla ne peuvent présenter qu'une face de l'affaire. [...]

Ce dossier [conseil d'enquête] comporte entre autres

1° Un inventaire des pièces qui m'ont été communiquées

¹⁵¹ CAOM EE/II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 20 mai 1932.

¹⁵² CAOM EE/II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Feuille du 14 octobre 1932.

¹⁵³ CAOM EE/II//3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 2 février 1934.

2° Les dépositions signées de huit témoins que j'ai fait citer pour établir que je n'ai jamais parlé de politique à Madagascar.

3° Une lettre que Monsieur Trévis, professeur au lycée Galliéni m'a adressée spontanément

4° Une lettre de Monsieur l'Administrateur en Chef Poirier, adressée au rapporteur du Conseil d'Enquête. J'estime que l'examen de ces pièces [qui ne sont pas dans son dossier] est nécessaire pour contrebalancer les affirmations de Monsieur Cayla. [...] »¹⁵⁴

Pour le Gouverneur Général par intérim qui répond à la demande d'informations du Ministère en 1934 : « Il est facile de se rendre compte par la consultation du dossier de M. Vanneroy qu'à eux seuls les divers actes d'incorrection et d'indiscipline dont celui-ci s'est rendu coupable justifiaient pleinement la mesure qui a été prise à son égard »¹⁵⁵, soit un traitement des conséquences comme facteur de causalité.

Le Conseil d'État se prononce relativement rapidement par rapport au moment de cette affaire. Il statue au contentieux le 25 avril 1934, considère entre autres que « la communication du dossier n'était pas obligatoire pour l'Administration avant de prendre la décision de ne pas renouveler le détachement de ce fonctionnaire à Madagascar » et décide que « la requête du sieur VANNEROY est rejetée »¹⁵⁶.

Cette affaire qui nous plonge dans les méandres de l'Administration et de la société coloniale intervient dans un contexte de tensions particulières, opposant un certain nombre « d'anciens coloniaux » à la nouvelle direction de l'enseignement. C'est à ce même moment que Sosthène Pénot, ancien proche de Charles Renel, s'affronte avec Martin Cheffaud¹⁵⁷ ou qu'Auguste Trévis, professeur d'histoire géographique, présent à Madagascar depuis 1917, qui a témoigné en faveur de Maurice Vanneroy, demande en 1931 le retrait d'une lettre d'observation de son dossier concernant une plainte de M. Boué-Lahorgue, Chef du Service des PTT, marié à Marie Boué-Lahorgue, chargée de cours à Jules Ferry¹⁵⁸, à propos des digressions effectuées durant des heures d'enseignement données au lycée Jules Ferry, lettre d'observation qu'il considère comme un blâme implicite¹⁵⁹. À n'en pas douter, il s'agit d'un autre « micro-conflit » interne à la société coloniale. Enfin, aucune source précise ne fait mention durant l'affaire de ce fait, mais si l'on en croit le Journal Officiel de Madagascar sous régime vichyste, Maurice Vanneroy y est désigné

¹⁵⁴ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 10 mars 1934.

¹⁵⁵ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Lettre du 14 mai 1934.

¹⁵⁶ CAOM EE/II/3675/12. Vanneroy Adèle et Maurice. Décision du 25 avril 1934.

¹⁵⁷ Voir le chapitre 5.

¹⁵⁸ CAOM EE/II/2398/15. Boué-Lahorgue Marie.

¹⁵⁹ CAOM EE/II/8942/1. Trévis Auguste. Lettre du 2 septembre 1931.

comme « dignitaire franc-maçon, retraité de l'enseignement »¹⁶⁰. Ce ne serait pas la première fois qu'un conflit lié à la question de la franc-maçonnerie mêle fonctionnaires et Administration à Madagascar, ce qui soulève une nouvelle hypothèse pour essayer de comprendre ce qui se joue à ce moment. Hélas, le manque de sources sur le sujet ne permet pas de la confirmer ou de l'infirmier.

10.3] Vers « l'indépendance » 1940-1960

Il n'est pas traité ici des remises à disposition très particulières liées au régime vichyste et à l'épuration¹⁶¹. Les cas de remise à disposition (le terme « remise » a pris le pas sur « mise » dans le langage administratif de la période) semblent peu nombreux en proportion du nombre d'enseignantes et d'enseignants. Encore faut-il se méfier d'un effet d'optique : les dossiers conservés aux ARM sont souvent moins importants en volume et moins détaillés que ceux conservés au CAOM, ce qui ne permet que rarement de connaître les motivations aux départs ou aux non-retours. Le personnel entrant en service sur la période est plus mouvant, présent sur des durées moindres que les générations précédentes. Peut-être que des non-renouvellements permettent également de comprendre une partie de ces présences plus courtes. Enfin, ce qui semble intéressant dans les cas observés, c'est l'importance du « politique ». Par rapport à la période précédente, les tensions internes à la société coloniale se ressentent nettement moins. Ce qui ne veut pas dire qu'elles n'existent pas, mais ce qui indique peut-être une évolution dans la façon dont s'exercent alors les « remises à disposition ».

10.3.1] Une présence devenue embarrassante Octave Mannoni (1931-1947)

Octave Mannoni est né à Lamotte-Beuvron en 1899. Il passe son baccalauréat en 1916 et 1917 à Paris. En avril 1918 il est incorporé dans le 49^{ème} régiment d'artillerie, dont il est libéré le 24 octobre 1919. Il obtient une licence de lettres à l'Université de Strasbourg en 1920. Il est bi-admissible à l'agrégation de philosophie, en 1924 et en 1928. De 1920 à 1926, il est professeur

¹⁶⁰ JOM 6 décembre 1941.

¹⁶¹ Voir le chapitre 7.

dans le Haut-Rhin. En 1926, il part enseigner deux ans à la Martinique puis en 1928 rejoint la Réunion et enseigne au lycée¹⁶². Il demande en 1931 à partir pour Madagascar :

« Les raisons qui me font présenter cette demande sont que je ne peux enseigner ma spécialité au lycée Leconte de Lisle où nous sommes trois licenciés en philosophie ; que je suis obligé de faire instruire mes filles dans un lycée de garçons ; enfin que ma femme supporte mal le climat de Saint-Denis. »¹⁶³

Le premier octobre 1931, il fait sa rentrée au lycée Galliéni comme professeur de philosophie. Il est membre de l'amicale de l'enseignement laïque de Madagascar et semble y être actif puisqu'il la représente à plusieurs reprises aux réunions de la fédération des fonctionnaires¹⁶⁴. Il connaît bien Pierre Boiteau, figure du syndicalisme CGT de l'île, avec lequel il se retrouve dans la Société des Amis du Zoo de Tananarive¹⁶⁵, dont les réunions sont peut-être plus que de simples discussions sur la faune de l'île. Octave Mannoni, dont les rapports avec Dominique Chiappini, l'autre professeur de philosophie du lycée Galliéni, vichyste, semblent tendus¹⁶⁶, ne semble pas inquieté durant la Seconde Guerre mondiale : il est renouvelé dans son détachement en 1942¹⁶⁷. Fin 1945, il part trois mois en mission au Service intercolonial d'information et de documentation du Ministère des Colonies, et de retour, participe à la réorganisation de l'information, notamment par la presse « officielle » de la colonie, en tant que Chef du Service de l'information de Madagascar sous le Gouvernement de Pierre de Saint-Mart, poste qui implique une confiance et un rôle politique d'importance, notamment dans la censure. Il arrive à ce poste « sur proposition » d'un « M. Siriex, Chef du Service d'outre-mer à l'Afrique française à la presse »¹⁶⁸. Il s'agit certainement de Paul Henri Siriex, administrateur colonial proche de de Gaulle. En échange, Octave Mannoni doit obtenir l'assimilation dans les cadres de professeurs licenciés de Paris¹⁶⁹, ce qui ne paraît pourtant pas être le cas, mais semble indiquer qu'il pense à un retour en métropole. À l'été 1947, il obtient d'être chargé de mission en métropole pour « procéder à des recherches bibliographiques et [...] rassembler une documentation intéressant les questions de sociologie et de psychologie collective et individuelle en ce qui concerne les primitifs et les

¹⁶² CAOM EE/II/3903/12. Mannoni Octave.

¹⁶³ CAOM EE/II/3903/12. Mannoni Octave. Lettre du 1^{er} août 1931.

¹⁶⁴ Voir le chapitre 5.

¹⁶⁵ ARM G 150. Rapport mensuel de l'EPS de Tananarive, juin 1941.

¹⁶⁶ Georges Édouard Lejambre, *Les coloniaux, tome 2, Les chênes de la place Colbert ou BBS nostalgie*, Antananarivo, Imprimerie de Madagascar, 1990, p. 76.

¹⁶⁷ CAOM EE/II/3903/12. Mannoni Octave. Lettre du 16 décembre 1942.

¹⁶⁸ CAOM EE/II/3903/12. Mannoni Octave. Retranscription manuscrite d'un télégramme. Non daté.

¹⁶⁹ CAOM EE/II/3903/12. Mannoni Octave. Note du 11 mai 1946.

stades archaïques de civilisation »¹⁷⁰. Octave Mannoni ne reviendra plus, du moins en tant qu'enseignant, à Madagascar. Au moment où il est en métropole, l'Administration décide de sa remise à disposition :

« J'ai l'honneur de rendre compte au Ministère des conditions dans lesquelles M. MANNONI [...] [a] été remis à la disposition de [son] administration d'origine.

M. MANNONI, Professeur agrégé, détaché à Madagascar, a été envoyé en mission en France par le Haut Commissaire, pour une durée d'un mois allant du 7 août 1947 au 6 septembre 1947 inclus. (Décret actuellement en préparation)

Par lettre du 7 Août 1947, le Haut Commissaire a demandé que M. MANNONI ne soit pas renvoyé à Madagascar, son comportement ayant rendu son retour indésirable.

Le Ministre ayant prescrit que ce professeur soit remis à la disposition de l'Éducation Nationale, par lettre du 15 septembre 1947, la réintégration de M. MANNONI a été proposée à ce Département

M. MANNONI vient de solliciter un congé de convalescence de trois mois pour faire suite à sa mission. Il y a lieu de signaler d'autre part que l'intéressé n'a pas été avisé de sa remise à la disposition de son cadre d'origine avant de quitter Madagascar et qu'il y a laissé sa famille et ses affaires. »¹⁷¹

En fait, le jour même de son départ pour la métropole, la décision de remise à disposition prise par Marcel de Coppet était envoyée au Ministère. La question de l'insurrection de 1947 semble en être la motivation principale :

« En application des instructions qui font l'objet de votre communication susvisée, j'ai l'honneur de vous faire connaître que j'estime indésirable dans les circonstances présentes le retour à Madagascar de M. MANNONI, Octave, professeur au Lycée Galliéni pendant ces derniers mois et jusqu'à son départ pour la France, le 4 août, de l'enseignement de la philosophie.

Nonobstant ses qualités professionnelles, ce professeur, qui est aimé de ses élèves et leur donne un enseignement particulièrement apprécié, a eu localement au cours de ces derniers mois, une activité qui, tout en le mettant trop en vue, rentre tout à fait dans le cadre de celles que décrivent vos instructions précitées [non connues].

À ce titre et bien que je ne fasse pas grief à ce fonctionnaire de ses opinions politiques, j'estime que quels que soient les motifs qui l'aient inspiré, ladite activité apparaît peu heureuse.

C'est pourquoi tenant compte des difficultés de la situation actuelle, je vous demande de ne pas renvoyer M. MANNONI à Madagascar à l'issue de la mission que je lui ai confiée. »¹⁷²

Nous ne savons pas ce qui a été considéré comme un comportement rendant son retour indésirable. L'Administration au Ministère s'interroge pour savoir si les motivations sont politiques, Octave Mannoni étant membre du parti communiste français¹⁷³. Il est intéressant de voir comment est perçue l'activité de cet enseignant à ce moment, le Directeur des Affaires politiques étant Robert Delavignette :

« Direction du Contrôle du Budget et du Contentieux
Note pour la Direction du Personnel (au ministère)
OBSERVATION

Selon certains échos, M. MANNONI aurait été en fait, éloigné de Madagascar en raison de son attitude politique pendant une période troublée. Si ces échos correspondent à la réalité, sa mise en mission ne

¹⁷⁰ CAOM EE/II/3903/12. Mannoni Octave.. Lettre du Haut Commissaire du 28 juin 1947.

¹⁷¹ CAOM EE/II/3903/12. Mannoni Octave. Lettre du 1er octobre 1947.

¹⁷² CAOM EE/II/3903/12. Mannoni Octave. Lettre du 7 août 1947.

¹⁷³ Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896 à 1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 46.

serait qu'un biais pour l'éloigner définitivement et discrètement de Madagascar, en attendant la réintégration de l'intéressé dans son administration d'origine. La Direction du Contrôle désire être fixée sur ce point. Il convient de se demander en effet, dans quelle mesure il est permis de provoquer des charges supplémentaires avec une interprétation abusive de la notion de « mission », pour régler un cas qui, en l'occurrence relèverait plutôt des règles de la discipline.

REPONSE

Consulté sur l'opportunité de la mission confiée à M. MANNONI, le Directeur des Affaires Politiques a fait connaître, par note secrète n°188/AP du 25 février annexée au dossier, que l'intérêt des travaux dont ce professeur avait été en charge était de nature à justifier une telle mission, et que rien, à sa connaissance, ne permettait de supposer que d'autres raisons aient motivé la décision du Haut Commissaire de la République à Madagascar.

Le projet de décret est en conséquent soumis de nouveau au visa de la Direction du Contrôle. »¹⁷⁴

« Direction des Affaires Politiques. Note Pour le Directeur du Personnel

SECRÉT

Le 25 février 1948

Vous avez bien voulu me demander, par note N° 8807 du 23 courant, mon avis sur un projet de décret plaçant en mission en France M. MANNONI, professeur détaché à Madagascar, en appelant spécialement mon attention sur les observations à ce sujet par la direction du Contrôle.

J'ai l'honneur de faire connaître à Monsieur le Directeur du Personnel que j'ai eu connaissance des travaux de Monsieur MANNONI et que je les considère d'un haut intérêt. Pour reconstruire Madagascar sur des bases sûres, il faudra combler le fossé qui existe entre européens et malgaches, réaliser un rapprochement confiant entre les deux éléments de la population qui aujourd'hui s'ignorent et s'opposent. Les recherches psychologiques de M. MANNONI tendent à ce résultat.

Par ailleurs aucun rapport, aucun document reçu à la Direction des Affaires Politiques ne fait état de l'attitude de M. MANNONI au cours de la période troublée et rien même ne permet d'affirmer que les échos défavorables parvenus à la Direction du Contrôle sont fondés.

On croirait d'autre part difficilement que le Haut Commissaire pour Madagascar ait pu confier à M. MANNONI une mission à l'objet particulièrement délicat, s'il avait eu des doutes sur ses sentiments politiques.

Enfin il ne serait ni judicieux ni équitable de ne pas permettre à M. MANNONI d'achever son ouvrage déjà fort avancé alors qu'il a cru de bonne foi pouvoir compter sur l'appui de l'Administration.

Je serais reconnaissant à Monsieur le Directeur du Personnel de vouloir bien me tenir au courant de la décision du Ministre.

Le Directeur des Affaires Politiques

R. Delavignette

PS : [au stylo] Au nombre des personnalités scientifiques qui soutiennent M. Mannoni dans ses travaux, je citerai M. Naberts (inspecteur général de l'enseignement. Philosophie), M. Griaule (Professeur, conseiller de l'Union Française), Dr. Lacan (Société française de Psychanalyse). »¹⁷⁵

Octave Mannoni ne semble aucunement protester devant cet état de fait qui arrête une présence de 16 ans à Madagascar. Il affirme, un an plus tard, alors qu'il cherche des réparations matérielles, avoir eu connaissance avant son départ de la situation qui lui serait faite, et l'accepter :

« [...] dans une conversation privée, M. le Haut Commissaire m'a demandé d'accepter de ne pas retourner à Madagascar, malgré l'irrégularité de la forme de cette mesure, parce que cela lui était avantageux, à ce moment, pour sa politique. J'y ai consenti [...] Au cours des dix-huit ans d'activité que j'ai donnés à Madagascar je n'ai jamais eu que des notes professionnelles très élogieuses, et je n'ai pris que 15 mois de congé pour toute cette période. Les différents Gouverneurs Généraux et Hauts Commissaires ont tous reconnu l'efficacité de mon action dans l'enseignement, à l'Information ou dans le

¹⁷⁴ CAOM EE/II/3903/12 Mannoni Octave. Lettre non datée postérieure à février 1948.

¹⁷⁵ CAOM EE/II/3903/12 Mannoni Octave. Note du 25 février 1948.

domaine culturel. J'ai réorganisé le Service de l'Information [...], j'ai relancé la revue de Madagascar et le Vao Vao frantsay malagasy. Et je ne dirais rien de mes travaux scientifiques, de mes conférences, de mes missions. [illisible] dans ces conditions, je ne me sens pas en position de quémandeur quand je demande à la France d'Outre-Mer de réparer un dommage qui m'a été causé par des négligences de l'administration [...].»¹⁷⁶

Ainsi, il s'agirait ici d'une remise à disposition en quelque sorte « négociée ». Mais, peut-être faut-il voir dans des phénomènes privés¹⁷⁷ des raisons de ne pas revenir dans l'île, plutôt qu'une simple acceptation politique. En tout cas, cette remise à disposition n'est pas la seule. Ainsi Pierre Boiteau est-il relevé de ses fonctions en mars 1948 par le nouveau Haut Commissaire, Pierre de Chévigney, pour « manque de moralité », terme qui cache le fait que c'est son action politique qui est visée¹⁷⁸. Octave Mannoni réintègre la métropole au lycée d'Evreux le premier octobre 1948, et publie son ouvrage sur la *Psychologie de la colonisation* en 1950, ouvrage dont l'approche, comme on l'a vu, va être rudement critiquée à cette époque par Aimé Césaire et Frantz Fanon.

10.3.2] Une ambition contrecarrée

André Siblot (1948-1952)

André Siblot est né en 1922 dans le département du Nord. Il s'est marié en 1943 à Argenteuil avec Denise Bachelier. Professeur d'éducation physique et sportive, il travaille entre 1946 et 1948 au lycée français de Mayence, dans l'État Rhéno-Palatin dans la zone d'occupation française. En 1948, il est embauché à Madagascar et se retrouve commissaire provincial au sport à Fianarantsoa.

En 1951, il est « candidat à l'inspection des sports et de la jeunesse (cadre métropolitain) et à l'École Nationale d'Administration ». Peu d'éléments se trouvent dans son dossier sur son passage à Madagascar. Mais sa feuille de note pour l'année 1951 est intéressante, et relève, à la fois, tant d'une perception de son travail que de la situation en société. Le 8 mars 1951, il est noté par le nouveau Chef de la province :

« Note du chef de la province de Fianarantsoa
Ayant pris très récemment le service il ne m'appartient pas d'émettre une appréciation définitive sur M. Siblot. Bien que son activité soit souvent critiquée, je le crois rempli de bonne volonté et je suis persuadé qu'avec une meilleure expérience des choses et des gens de ce pays il peut obtenir d'excellents résultats. Siellet administrateur de 2^{ème} classe des Colonies ».

¹⁷⁶ CAOM EE/II/3903/12 Mannoni Octave. Lettre du 28 décembre 1949.

¹⁷⁷ Certains éléments du dossier administratif peuvent le laisser penser.

¹⁷⁸ Jean-Roland Randriamaro, « Entre collaboration et résistance : le PADESM », *Tsingy*, N°8, 2008, pp. 47-66.

Sur cette même feuille Edmond Cabrière, directeur du Service de l'enseignement, indique :

« Chargé du Commissariat aux Sports pour la Province de FIANARANTSOA. Beaucoup plus de prétention que de qualités. À ne pas promouvoir au choix. 5/10. »¹⁷⁹

Quelques mois plus tard, le même directeur modifie légèrement son appréciation :

« Chargé du Commissariat aux Sports pour la province de Fianarantsoa, M. Siblot a heureusement amélioré sa manière de servir. Propositions : Pour professeur de 3^e échelon ; cadre métropolitain. E. Cabrière. »¹⁸⁰

Son premier séjour à Madagascar sera en fait le seul : en avril 1952 il quitte définitivement Madagascar, où il n'a jamais été inspecté. Pourtant il demande son renouvellement à Madagascar ou en AOF, en cas d'agrément de candidature¹⁸¹. Un des enjeux de ce changement semble être l'obtention d'un emploi de maîtresse d'éducation physique pour sa femme, ce qui serait possible en AOF. Dans une correspondance confidentielle, le docteur Aujoulat, Secrétaire d'État à la FOM, indique :

« [...] l'intéressé ayant sollicité un poste en Afrique Occidentale Française, je vous serais obligé afin de donner en toute connaissance de cause la suite qu'elle comporte à cette candidature, de me faire parvenir par retour du courrier vos appréciations détaillées sur ce fonctionnaire dont vous me précisez que le retour à Madagascar n'est pas souhaitable, sans indiquer les motifs de votre opposition à ce retour. »¹⁸²

La réponse de l'Administration à Tananarive ne tarde pas :

« J'ai l'honneur de vous faire connaître que M. SIBLOT n'a pas donné entière satisfaction au cours de son séjour, en raison de ses défauts de caractère et de sa prétention que ne justifiait nullement son activité sur le plan professionnel. Cette appréciation qui est celle de la Direction de l'Enseignement et du Commissariat Général aux Sports de Madagascar est confirmée par le Chef de la Province de Fianarantsoa [...] qui écrit à son sujet :

« Jugé par le public comme peu actif et prétentieux, M. SIBLOT s'est attiré de ma part plusieurs observations pour sa maladresse, et, parfois, son manque de courtoisie dans ses rapports avec les autres services. »

J'ajouterai toutefois que l'intéressé n'a pas commis de faute administrative qui doive peser sur sa carrière et j'estime qu'il peut rendre des services dans un autre territoire s'il s'y rend avec le désir de bien faire »¹⁸³.

Là encore, la perception en société est un élément important pour un non-renouvellement. Et comme il est précisé, aucune sanction administrative n'existe. Le couple Siblot ne semble pas, en 1953, être hors métropole, du moins dans l'enseignement.

De 1954 à 1956, il est professeur au lycée de Porto-Nove, au Dahomey, de 1956 à 1958 au lycée de Conakry, en Guinée. En 1957 il a obtenu un poste à Nouméa, mais n'a pu s'y rendre pour des

¹⁷⁹ CAOM EE/II/5597/7 Siblot André. Feuille de note mars 1951.

¹⁸⁰ CAOM EE/II/5597/7 Siblot André. Feuille de note décembre 1951.

¹⁸¹ CAOM EE/II/5597/7 Siblot André. Lettre du 5 septembre 1952.

¹⁸² CAOM EE/II/5597/7 Siblot André. Lettre 1952.

¹⁸³ CAOM EE/II/5597/7 Siblot André. Lettre du 20 septembre 1952.

raisons personnelles dans les délais souhaités par l'Administration. Il est réembauché en AOF en 1957 pour une période de 5 ans et travaille au lycée de Libreville, au Gabon, en 1958 et 1959. En 1959 le couple Siblot est remis à la disposition du Ministère de la Coopération par le premier Ministre de la République Gabonaise¹⁸⁴. Rien n'indique dans son dossier s'il continue une carrière hors métropole.

10.3.3] Un couple « inadapté » ou trop libre ? Jeannine Goldmann et M. Quillet (1955)

Dans le dossier administratif d'une professeur se trouvent très peu d'informations, si ce n'est cette lettre d'André Soucadaux, Haut Commissaire de Madagascar en 1955 :

« CONFIDENTIEL

Objet : réintégration de Mme GOLDMANN et de M. QUILLET, professeurs détachés pour servir à Madagascar

J'ai l'honneur de vous rendre compte que Mme GOLDMANN et M. QUILLET, tous deux professeurs certifiés du cadre métropolitain de l'Enseignement, détachés pour servir à Madagascar, ont été mis en route à destination de la Métropole le 15 juillet 1955, titulaires d'un congé d'un mois pour examen (oral de l'agrégation).

Or, durant le court séjour qu'ils ont accompli à Madagascar, ces deux professeurs n'ont pas réussi à s'adapter aux conditions du service local.

Leur caractère difficile et désinvolte et, en particulier, leur défaut de ponctualité et les absences successives de Mme GOLDMANN (26 jours pour 5 mois de service) ont suscité des difficultés d'autant plus graves que l'enseignement dans les classes élevées, dont ils ont été chargés en raison de leur spécialité, s'accommode mal d'un manque de régularité et de rigueur.

D'autre part, le mécontentement qu'ils ont manifesté à diverses reprises laisse à penser qu'ils ne désirent pas faire carrière à Madagascar.

Bien qu'aucun fait particulier n'ait été relevé qui puisse motiver l'application de sanctions disciplinaires, j'estime, cependant, que leur comportement en général, ne rend pas désirable leur retour à Madagascar.

Dans ces conditions, j'ai l'honneur de remettre à votre disposition Mme GOLDMANN et M. QUILLET dont le sort est solidaire du fait qu'ils sont fiancés, et je propose qu'ils soient réintégrés dans leur administration d'origine à l'issue du congé d'un mois pour examen dont ils bénéficient actuellement en France, sauf prolongation pour expectative de réintégration, conformément à la réglementation en vigueur.

J'ajoute que les intéressés ont été informés de cette décision, avant leur départ de Madagascar.

Je vous serais reconnaissant de bien vouloir me faire connaître à quelle date ils devront cesser d'être tenus en solde par le Territoire. »¹⁸⁵

Nous ne disposons d'aucun dossier ni d'aucune information autre sur ce M. Quillet. Nous savons en revanche que Jeannine Goldman est née Bacry à Alger en 1925. Titulaire d'une licence, elle travaille de façon certaine en Algérie l'année 1948-1949 ; elle est divorcée et bi-admissible à l'agrégation de philosophie. En 1954, elle est enseignante dans le Maine-et-Loire.

¹⁸⁴ CAOM EE/II/5597/7 Siblot André. Lettre du 20 août 1959.

¹⁸⁵ CAOM EE/II4992/5 Goldmann Jeannine. Lettre du 25 juillet 1955.

Comment comprendre les quelques mois de présence dans le Service et la remise à disposition ? Les seuls arguments avancés par le Haut Commissaire sont peu convaincants, même si suffisants de façon administrative, du moins par rapport aux habitudes des périodes précédentes. La période de transition qui s'ouvre alors peut s'accompagner d'une sélection plus draconienne. Encore que les besoins en professeurs sont importants, et que, leur nombre augmentant à cette époque de façon quasi-exponentielle : un contrôle serré reste plus difficile à effectuer qu'au début du siècle. Mais ce qui ressort de ce document, c'est aussi cette impression que ces deux enseignants, en ne « désirant pas faire carrière » et en osant affronter l'Administration, ne rentrent pas dans le moule. Si on ne peut rien leur reprocher professionnellement, ils ne sont pas en adéquation avec l'attente de l'Administration à ce moment de la situation coloniale.

10.3.4] Un incompetent poussé à la porte :

N° 1342 (1960)

Né en Bretagne au début des années vingt¹⁸⁶, il obtient une licence de lettres à Paris en 1940 et demande plusieurs postes coloniaux après la Seconde Guerre mondiale. Madagascar arrive en troisième position, après Nouméa et Saïgon, mais avant Djibouti. La grande île est son premier poste dans l'enseignement. Stagiaire, puis professeur titulaire du cadre local, ce célibataire passe plus de dix ans en service dans l'enseignement à Madagascar.

Ce cas est intéressant, car révélateur *in fine* que la qualité pédagogique perçue par l'Administration n'est pas *a fortiori* un élément de remise à disposition automatique. Il travaille durant les années cinquante alternativement au lycée Jules Ferry et au lycée Galliéni.

En 1956, il demande dans sa feuille de note individuelle à « être titularisé dans le cadre métropolitain ». S'il ne l'est pas encore, il faut chercher du côté du jugement de sa hiérarchie. Edmond Cabrière dans cette même feuille de note fait une observation générale lourde dans un dossier administratif :

« Egaré dans l'enseignement. Nous le subissons. À ne promouvoir qu'à l'ancienneté. »¹⁸⁷

¹⁸⁶ Base de données N°1342 (ARM). Pour des questions de respect de la vie privée, ce professeur est anonymé et les informations doivent être suffisamment floues pour qu'il ne soit pas « repérable » avec la base de données proposée en annexe.

¹⁸⁷ Base de données N°1342 (ARM). Feuille de note, 28 novembre 1956.

Pourquoi le garder en poste avec un tel avis ? Rien dans le dossier ne permet de l'expliquer directement. Sauf peut-être le fait qu'il a un parent proche ayant un poste important dans l'Administration judiciaire à Tananarive.

En 1960, il travaille toujours à Madagascar, mais se trouve en poste à Tuléar. Il a entre-temps été titularisé en métropole. Dans une lettre confidentielle, les services académiques s'alarment de son comportement :

« Ainsi qu'en attestent les copies jointes des comptes rendus du chef d'établissement, M. [1342], après dix jours de service régulier, a décidé de cesser d'effectuer ses cours, se mettant ainsi en " grève individuelle " selon sa propre expression. Il n'a donné de cette attitude aucune raison précise. Mis en demeure de reprendre son service par télégramme du Ministre de l'Éducation Nationale, il s'y est fortement refusé.

Un tel comportement n'est pas seulement préjudiciable au bon fonctionnement du Collège Classique et Moderne de Tuléar, dont les élèves et les parents d'élèves s'émeuvent à juste titre. Il est un fait caractérisé d'abandon de poste et un exemple déplorable d'indiscipline. À tous ces égards, il doit être rigoureusement sanctionné et je m'en remets à vous et à Monsieur le Secrétaire d'État chargé des relations avec la Communauté, afin qu'il soit donné à cette affaire toute la suite qu'elle mérite. »¹⁸⁸

À la suite de cette lettre, sa solde va être suspendue et il va être renvoyé en métropole en fin d'année scolaire. Il existe peut-être des éléments rationnels que l'Administration ne cite pas concernant son comportement : en effet il quitte Tananarive où il exerce depuis de nombreuses années pour une prise de poste en avril à Tuléar. Cette mutation peut être interprétée à son niveau comme le moyen de se « débarrasser » de lui. En tout cas, en 1960, dans un contexte de passation de pouvoir, il n'est pas question pour l'Administration de le supporter. Il repart, *a priori* définitivement, pour la métropole en juillet 1960.

Conclusion du chapitre 10

La question de la (re)mise à disposition nous permet d'entrer dans les détails du fonctionnement administratif en situation coloniale. Deux éléments primordiaux semblent à prendre en compte : d'une part le peu de femmes concernées, et qui ne semblent jamais l'être qu'en tant que « femme de ». D'autre part la sur-représentation numérique du corps professoral comparée au nombre de cas d'instituteurs, alors que la population du secondaire est moindre.

Dans le premier cas, on peut le comprendre par la conception patriarcale de la société, qui fait que les enjeux de pouvoir ou les comportements individuels dérangeants, parfois sexuels, sont le

¹⁸⁸ Base de données N°1342 (ARM). Lettre du 14 mai 1960.

fait d'hommes. Par ailleurs, le fait que la majorité des auxiliaires soient des femmes révèle une réalité qui n'est que peu présente dans les archives : la grande majorité des personnes dont le Service se sépare de façon plus ou moins abrupte sur l'ensemble de la période coloniale sont des femmes.

Dans le second cas, nous écartons une possible différence liée aux sources dépouillées : un plus grand nombre de dossiers d'instituteurs que de professeurs l'ont été. On peut penser que ce phénomène tient à plusieurs facteurs interdépendants. Les professeurs sont pendant plus de 40 ans concentrés exclusivement à Tananarive, c'est-à-dire au cœur de la micro-société coloniale, mais aussi au cœur des conflits et des rapports de forces, dans un milieu qui peut très rapidement monter une cabale contre un individu. Il n'est pas possible, contrairement au personnel primaire, « d'éloigner » des professeurs, comme c'est le cas de nombreuses fois pour des institutrices ou des instituteurs, par exemple pour les Dandouau¹⁸⁹. Par ailleurs, le groupe des colonisateurs s'inquiète plus de l'avenir de ses enfants que de celui des colonisés, si l'on déduit celles et ceux admis dans l'enseignement européen, ce qui pousse à plus d'exigence tant sur les aptitudes professionnelles, que sur la capacité d'adaptation au milieu social tananarivien. Alors, tous les *a priori*, notamment vis-à-vis des Réunionnais, peuvent entrer en ligne de compte. L'Administration ne considère pas les enseignantes et les enseignants de la même manière suivant le type d'enseignement qu'ils délivrent : là où sont attendues une « adaptation à la mentalité indigène » et une conception civilisatrice du travail, il est plutôt attendu, de l'autre côté, une permanence, une continuité métropolitaine et une acceptation des codes coloniaux, surtout si l'on travaille à Tananarive. Ce système évolue doucement après la Seconde Guerre mondiale, dans le cadre d'une augmentation massive du personnel enseignant, d'une construction plus assimilationniste de l'enseignement et de changement dans la société et la politique coloniale.

¹⁸⁹ Voir le chapitre 2.

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, il est possible de caractériser de façon plus précise ce qu'est « être enseignant colonial » à Madagascar, ou plutôt les différentes réalités qui se retrouvent derrière une même catégorisation professionnelle, ce qu'a montré l'approche par profession de l'enseignement, sexe et statut, mais aussi par différentes variables qui ont un impact sur les réalités du travail et les perceptions de la situation coloniale (durée de présence, âge, origine géographique, situation maritale, adhésion à une structure...). Enfin, l'approche diachronique montre que ces différences ne sont pas figées dès le début de la colonisation française.

Enseignant colonial : une catégorie, des réalités

Des institutrices et des instituteurs : une masse éclatée

Les institutrices et instituteurs représentent la majorité du personnel en exercice à Madagascar. De fait, c'est la profession la plus hétérogène : sa composition comme son utilisation par le Service de l'enseignement répond à des enjeux administratifs variés suivant, notamment, la durée de présence et le type d'enseignement d'exercice. En effet, si une partie du personnel ne travaille que dans l'enseignement européen, se sont les enseignantes et les enseignants de l'enseignement indigène qui ont la situation la plus atypique. Sélectionnés en amont au moment de l'embauche par la colonie, les titulaires se retrouvent une nouvelle fois sélectionnés dans un processus de « professionnalisation » qui leur donne accès à l'enseignement indigène, sauf durant les périodes d'après guerre de fort renouvellement de personnel où les nécessités de service facilitent l'accès à cet enseignement. Travailler dans l'enseignement indigène ouvre de possibles carrières ascendantes, entre autres par des postes de directions d'établissement. C'est également pour les instituteurs la voie d'accès à de nouvelles responsabilités aussi bien internes à l'enseignement – direction de circonscriptions scolaires, tournées d'inspections et responsabilités des écoles – que déterminées par la situation coloniale : représentation du pouvoir colonial auprès des populations colonisées notamment. Ce type de carrière, valorisant d'un point de vue professionnel et

symbolique, est contraint par la géographie du territoire et par le faible nombre d'individus concernés ainsi que par la perception climatique et sanitaire de l'île, qui pousse l'Administration à entretenir un roulement régulier du personnel, non exempt de passe-droits, entre côtes et Hautes Terres. Ainsi, la progression de carrière est, bien plus que pour le personnel secondaire, dépendante des décisions de la hiérarchie administrative, ce qui pousse le personnel voulant rester dans l'île à mettre en place différentes stratégies individuelles ou collectives, tant dans la colonie qu'en liaison avec la métropole. C'est ainsi qu'une partie du personnel statutaire quitte la relation de contractualisation permanente, pour intégrer, au bon vouloir de l'administration, les cadres locaux de la colonie, et accéder à une caisse de retraite spécifique et avantageuse. C'est également ainsi que pour les mieux intégrés des instituteurs, les possibilités d'évolution de carrière vont jusqu'à l'intégration dans les cadres locaux de l'inspection primaire.

Les deux Guerres mondiales sont des étapes importantes pour le personnel primaire. La Première marque principalement l'accentuation de différenciations genrées concernant à la fois le statut de recrutement des femmes, principalement des institutrices, que la façon dont elles sont utilisées dans l'enseignement, étant de plus en plus cantonnées à l'enseignement de type européen. On peut parler de féminisation de l'enseignement européen et de masculinisation de l'enseignement indigène. L'après Seconde Guerre mondiale et l'insurrection de 1947 voient l'apparition de plusieurs phénomènes. Au niveau de l'État, la création de l'Union française s'accompagne d'une augmentation massive du nombre d'enseignants et d'enseignantes en exercice. Durant quelques années, la colonie semble se raidir, notamment par l'augmentation de l'embauche de personnels ayant déjà une expérience coloniale et en moyenne plus âgés que les générations précédentes. Il faut cependant y voir également les conséquences de la guerre en métropole pour les classes d'âge, mais aussi la guerre d'Indochine pour le déplacement de coloniaux. Les deux autres évolutions majeures de la période sont la réforme de l'enseignement de 1951 et le tournant clairement assimilationniste que prend l'enseignement indigène, ainsi que des présences coloniales courtes dans l'île : l'heure n'est plus à l'installation dans un territoire sur des dizaines d'années mais aux déplacements intra-coloniaux. Encore que ce phénomène soit une représentation moyenne de l'ensemble du corpus étudié : les temps de présence courts existe dès le début de la période coloniale et quelques individus continuent de longues carrières dans l'île après la Seconde Guerre.

Le statut d'auxiliaire se retrouve en grande majorité dans le primaire, chez les institutrices en particulier. Derrière ce statut se cachent des réalités bien différentes, allant de la Réunionnaise issue du petit colonat et pourvue du BE, à la femme d'un instituteur titulaire travaillant sous la responsabilité de son mari et à l'institutrice titulaire en métropole, pourvue de l'ensemble des diplômes nécessaires mais auxiliaisée car mariée « hors enseignement ». On constate en effet que les auxiliaires constituent la variable d'ajustement centrale du Service de l'enseignement, lui permettant d'augmenter facilement ses effectifs en cas d'explosion scolaire, comme c'est le cas durant les années trente, ou de suppléer son personnel titulaire défaillant ou en congé administratif. Incontestablement, les auxiliaires ont les parcours et les positionnements les plus divers dans la « micro-société » coloniale. On y trouve des personnes « passerelles » ou « d'entre-deux » assurant une médiation entre le petit colonat, les militaires, et le monde des fonctionnaires administratifs. L'enjeu principal, pour les personnes demeurant sur la longue durée – parfois toute leur vie – à Madagascar est la titularisation qui offre la stabilité de l'emploi et des conditions salariales nettement plus avantageuses.

On le voit, suivant le statut, le sexe ou le type d'enseignement, les enjeux conjoncturels qui font que ces personnes sont présentes dans le Service de l'enseignement à Madagascar sont différents. Il en va de même de l'approche de la « mission civilisatrice » : elle ne peut se comprendre sans la perception qu'a le personnel de la politique et de la situation coloniale. Ici aussi, le type d'enseignement et le statut, qui en fait couvrent des intérêts différents, ont leur importance pour penser ou percevoir cette « mission ». On peut supposer que c'est chez celles, et surtout ceux, qui travaillent dans l'enseignement indigène, que la réflexion est la plus intense, car ils sont confrontés aux réalités et aux évolutions de la colonie. Surtout, en contact avec une population qui n'est pas que celle de la capitale, et souvent présents depuis une plus longue durée dans la colonie, il leur est plus facile de « prendre le pouls ». L'évolution de la perception de la situation coloniale durant les années trente, tient à la fois à l'influence d'une partie des « Malgaches », qu'à l'encrage « humaniste » et « indigénophile » d'une partie des instituteurs et des institutrices, qui toutefois ne remettent jamais en cause, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, le principe même de la présence coloniale. Pour autant, cet « humanisme » n'est pas partagé par l'ensemble des enseignantes et des enseignants du primaire, notamment chez une partie des auxiliaires certainement plus proches de la perception plus réactionnaire du petit colonat.

Si la majeure partie des rapports quotidiens avec les « Malgaches » est avant tout basée sur une position de domination et de salariat, il existe des moments d'échange, qui ne s'expriment cependant guère dans la vie sociale, en dehors de rapports intimes. Peut-on parler d'acculturation de ces enseignants, c'est à dire de modifications concernant la manière d'agir, de parler, de juger, de parler ou de penser¹⁹⁰, résultant de leur présence à Madagascar et du contact avec les populations de l'île ? C'est a priori le sens d'une partie du travail « d'occidentalisation » en direction de l'élite colonisée. On peut penser cependant que vivre et travailler sur une longue durée en situation coloniale ne laisse pas « indemne », et fait évoluer les institutrices et instituteurs dans cette situation. Mais, à quelques exceptions près, il s'agit d'un passage dans la colonie qui appelle à la fin soit un retour dans le territoire d'origine, principalement la métropole, soit la poursuite d'une carrière dans un autre territoire. De là découlent de nouveaux enjeux, come le poste de réintégration – on fait alors valoir les responsabilités occupées à la colonie – mais aussi des changements dans le rapport à l'espace métropolitain : des années « d'éloignement » et de congés administratifs facilitent l'installation dans des zones parfois éloignées de la région de naissance. De même, les capacités financières et le mode de vie colonial poussent à des comportements sociaux différents de ceux de la profession, rapprochant dans ses moyens et ses envies le personnel primaire ayant fait carrière à la colonie d'une petite bourgeoisie professorale.

Des professeurs : un microcosme homogène

Le corps professoral se différencie du personnel primaire principalement par trois aspects : son système de carrière, sa place dans le système d'enseignement et les phénomènes liés à sa concentration tananarivienne.

Le système de carrière du secondaire a une codification qui facilite les déplacements : le changement de poste, souvent également de ville, fait partie du cursus banal de professeur. Ce qui est particulier ici c'est de se rendre dans un territoire « hors parcours » métropolitain. Il s'agit peut être ici de parcours particuliers : les mouvements intra-coloniaux sont proportionnellement importants dès l'entre-deux-guerres pour cette profession. Une autre spécificité : le faible nombre d'agrégés mérite d'être souligné.

¹⁹⁰ « Acculturation », définition du dictionnaire en ligne du CNRS, le Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi). URL : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

Sans considérer les compétences professorales, les établissements secondaires de l'enseignement officiel ne semblent pas jouir d'une très bonne réputation en termes de niveau scolaire. Mais ce n'est pas là l'intérêt central de cet enseignement. En fait il en existe trois depuis la création par Augagneur d'un collège à Tananarive : permettre aux enfants de coloniaux de rester dans la colonie pour faciliter la présence de fonctionnaires, ne pas laisser le terrain du secondaire aux seuls congréganistes et permettre à une minorité, soit récemment naturalisée, soit autorisée pour raison politique et/ou économique d'accéder à un enseignement de type métropolitain. Si une partie de la haute administration continue d'envoyer ses enfants en pensionnat à la Réunion ou en métropole, ces lycées sont pour d'autres une opportunité d'envoyer leurs enfants dans l'enseignement secondaire, situation peu probable en métropole au niveau économique, social ou culturel jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, pour une frange importante des colonisateurs, impossible pour des « sujets indigènes » auxquels on réserve un enseignement spécifique. Sauf à aller dans l'enseignement congréganiste. Dans ce système d'enseignement secondaire les professeurs servent à former une élite « francisée » chez les colonisés autorisés à le suivre. C'est certainement, du moins durant l'entre-deux-guerres, la profession la plus homogène dans le Service de l'enseignement. Si durant les années 1910 quelques rares promotions internes, liées aux diplômes, permettent à des instituteurs de devenir professeurs, les années 1920 sont marquées par un recrutement métropolitain principalement de licenciés. Ce milieu se caractérise sur cette période par sa capacité à repousser les individus « non désirables » ou à les expulser. C'est ce que montre une partie des cas de (re)mises à disposition. Mais c'est également un milieu en conflit feutré avec une partie de la hiérarchie du primaire, car ils sont en concurrence sur des questions de pouvoir dans le Service de l'enseignement, dès son origine. Dans le secondaire, les sensibilités politiques et religieuses sont plus variées que pour le personnel primaire titulaire et l'on trouve dans ces lycées un nombre important, proportionnellement, de soutien au régime vichyste de la colonie. On pourrait penser qu'il s'agit d'un facteur de division interne. Pourtant il semble que ces aspects soient secondaires, comme le montrent certains comportements pendant la Seconde Guerre mondiale. Pour autant, ce microcosme homogène n'est pas exempt de tensions internes, de conflits liés par exemple au contrôle des postes de directions, aussi bien qu'à la vie dans la « micro-société » tananarivienne.

C'est là un des derniers aspects qui caractérisent ce groupe par rapport aux personnels primaires jusqu'à la fin des années cinquante : sa concentration à Tananarive. Une ou un professeur faisant

carrière à Madagascar ne sera jamais en poste que dans la capitale de l'île. De ce fait découlent de nombreux phénomènes. C'est la proximité quotidienne avec le pouvoir tant dans les relations administratives que les relations sociales et d'ordre privées, qui sont souvent les mêmes. Ce sont aussi les conflits internes qui ne peuvent avoir que peu de rapport avec l'enseignement, mais qui peuvent précipiter un départ de la colonie. C'est enfin une perception de l'île et de ses habitants conditionnée par l'espace tananarivien. Comparés aux institutrices et instituteurs qui travaillent dans l'enseignement indigène, parlent malgache, changent de poste dans l'île, la majorité des professeurs n'a comme connaissance de Madagascar que celle de Tananarive.

Ainsi, cette profession se différencie de la mase du primaire tant au niveau de l'idée de « mission civilisatrice », que par sa place dans l'État colonial, dans la société, dans les intérêts de carrière ou dans les positions de médiations avec la population colonisée. Il faut cependant éviter une position trop tranchée : il existe des passerelles, une partie du personnel primaire travaille dans les classes enfantines des lycées, la massification, les temps de carrière plus courts et les évolutions d'après Seconde Guerre mondiale, l'existence de regroupements corporatifs intégrant l'ensemble des membres « citoyens métropolitains » de l'enseignement transforme et renouvelle ce milieu. Ainsi, les enseignants coloniaux ne peuvent se définir que par leur profession ou leur statut.

Des points de convergences : citoyenneté, « micro-société », intérêts de situation

La question des points de convergences peut se poser en termes de position commune dans la situation coloniale. Au moins trois sont flagrants jusque dans les années cinquante : la question de la citoyenneté, celle de la « micro-société » et l'intérêt collectif de situation. Ces trois éléments ont en commun de se construire en opposition par rapport à la majeure partie de la population colonisée.

La question de la citoyenneté est centrale puisqu'elle détermine places et conditions salariales dans la société coloniale. Elle se joue sur deux aspects qui peuvent sembler contradictoires mais qui ne sont pas vécus comme tels. La citoyenneté française de ces enseignantes et enseignants les oppose aux sujets colonisés. C'est la définition simple d'un système colonial dans lequel subsiste pendant plus de quarante ans un code de l'indigénat. Sauf qu'il existe plusieurs « entre-deux » à

la colonie qui complexifient cette situation. On ne peut comprendre la société coloniale sans prendre en compte l'accession d'une partie de la population colonisée à la citoyenneté française, les négociations quant à la place des métis, mais également la place des « non-citoyens / non-sujets », c'est à dire des étrangers et surtout, dans le cas de Madagascar, la place des Réunionnais ou des personnes reconnues comme telle. C'est ainsi qu'à une définition juridique, citoyenneté / sujet, s'ajoutent des considérations sociales et raciales. En effet, « citoyen français » n'est pas synonyme de « blanc ». De même les élites occidentalisées ne sont pas considérées de la même manière que le reste de la population, les « vrai malgaches ». Le personnel enseignant joue un rôle dans le processus de construction de catégories fluctuantes dans le temps qui concernent l'ensemble des personnes vivant dans l'île. Le processus d'identification dominant au sein du Service de l'enseignement, lié aux processus d'embauche et de sélection, mais aussi aux perceptions et négociations de la situation coloniale, est celui « de Français de la métropole ». C'est un phénomène intéressant à questionner, notamment concernant le faible nombre de Réunionnais dans le Service par rapport à la population présente à Madagascar. Et en même temps, si des catégories existent avec des discours spécifiques sur chacune d'entre elles, les enfants ou jeunes gens y ayant accès peuvent se retrouver « mélangés » dans une même structure : l'enseignement l'europpéen.

Les relations sociales se construisent avant tout dans le cadre d'une « micro-société ». Celle-ci varie suivant la taille de la ville ou de la zone concernée : plus la concentration « européenne » est faible, plus les liens inter-classistes sont forts. Le mode de vie à la colonie s'accompagne de sociabilités particulières qui reproduisent les différences juridiques entre citoyen et sujet, puis citoyen et citoyen de statut local. Ainsi, dans le quotidien, leurs relations avec les populations colonisées ne sortent que peu de l'espace du travail : ce sont les salariés, les élèves ou les enseignants « malgaches ». Tout cela dans un contexte où la majorité du personnel enseignant dispose de moyens financiers et adopte un mode de vie supérieur à celui qu'ils auraient en métropole au même moment.

Cela amène à réfléchir le dernier point commun du personnel enseignant, peut-être le plus flagrant à leurs yeux, qui est : l'intérêt à la situation coloniale. En effet, la situation coloniale devient le mode de vie et « nourrit » littéralement les enseignants et les enseignantes qui acceptent les codes et le fonctionnement de cette société, qui y participent, et ce sur la longue durée. Difficile dans ces conditions, en dehors de toute considération politique, de remettre en

cause la domination française sur l'île. C'est cette persistance que permettent, entre autres, les accords de coopérations au moment de l'indépendance de la colonie. Mais dans l'intérêt de la situation coloniale se retrouve aussi l'intérêt de l'administration à disposer de ces enseignants en situation coloniale. Si le personnel en place ne l'accepte pas, s'il ne s'intègre pas dans le processus de différenciation par la citoyenneté, dans la « micro-société » et dans l'intérêt commun de situation, il prend le risque de ne pas être renouvelé, d'être licencié ou d'être (re)mis à disposition. C'est une multiple intégration qui explique les carrières longues dans le Service de l'enseignement.

Il ne faut cependant pas oublier qu'il existe des lignes de divisions internes, parfois transversales. Ainsi, la principale différence concernant l'ensemble des enseignants coloniaux est la question du genre. Que ce soit dans le processus de recrutement, l'origine géographique, les évolutions de carrières ou les situations maritales et les rapports intimes, le phénomène de genre doit être pris en compte pour comprendre la catégorie « enseignants coloniaux ». Attention toutefois, une partie de ces différences n'est pas spécifique à la situation coloniale et se retrouve également dans la société métropolitaine aux mêmes époques. De même, l'appartenance sociale, les raisons pour lesquelles un individu se trouve à la colonie et dans le Service de l'enseignement sont des facteurs parmi d'autres à prendre en compte pour éviter des amalgames uniformisants sur les enseignantes et les enseignants coloniaux.

Une histoire de colonisateurs en situation coloniale : un éclairage sur le fait colonial à Madagascar et sur la société française

Étudier des enseignants et des enseignantes qui se trouvent, travaillent, font carrière et vivent en situation coloniale, nous renseigne à la fois sur le fait colonial à Madagascar et sur la société française.

L'histoire de ce personnel enseignant nous montre la diversité des parcours et des positions individuelles, ce qui doit nous garder de tout simplisme. Des éléments intéressants restent toutefois à souligner. Le personnel enseignant dans sa composition, ses missions, ses perceptions, évolue d'un côté sous l'impulsion de l'État colonial et des évolutions structurelles de l'Empire, et d'un autre par sa confrontation à la société coloniale et aux populations colonisées avec

lesquelles ont lieu échanges et contacts. Tout cela se passe dans un processus de va-et-vient entre le groupe et l'individu, par initiation, intégration et empirisme, et entre la colonie et la métropole, de façon sociale, culturelle, économique et politique. Ce sont des acteurs et des actrices conscients du système dans lequel ils exercent leur profession. C'est dans ce processus que se crée « le colonial » dans sa forme enseignante, dont un des points communs est de construire de façon dialectique une « identité d'insatisfaction et d'incompréhension », qui s'oppose tant aux populations colonisées (rarement sur le « bon chemin »), qu'aux populations et au pouvoir métropolitain (qui méconnaissent les « réalités coloniales »). C'est ce détachement collectif, cette « mise à distance », qui permettent en partie de vivre (à) la colonie où les rapports sociaux sont différents d'en métropole, dans une société souvent permissive qui génère ses propres non-dits et tabous. L'Union française, 1947, la massification et la rotation accélérée du personnel, la politique assimilationniste, les revendications « autochtones », font évoluer cette société, avec certainement un différentiel croissant entre « anciens » et « nouveaux » dans l'enseignement. Ceci participe à un phénomène de « désynchronisation » d'avec une partie du colonat par rapport à l'entre-deux-guerres, facilitant par là-même l'élargissement des perceptions de la situation coloniale dans le milieu enseignant. D'autant que la présence coloniale n'est plus l'horizon indépassable des générations précédentes. C'est dans cette fin des années cinquante que commencent à se multiplier d'autres types de relations de sociabilité avec l'ensemble de la population locale, ou plutôt avec son élite. Relations intéressées et encouragées par le pouvoir pour faciliter le passage à l'indépendance et préserver les intérêts français. C'est dans une société discriminatoire socialement et racialement à leur profit qu'ont évolué ces enseignantes et ces enseignants. Cela laisse des traces, à Madagascar, mais pas seulement.

Une partie du personnel d'enseignement étudié va faire une carrière intra-coloniale ou continuer après les indépendances dans des territoires anciennement sous administration française. C'est certainement dans les déplacements de ces individus, « enseignants d'Empire » que l'on peut comprendre une partie des harmonisations impériales, du moins en matière d'enseignement. Une étude sur le même thème portant sur un autre territoire, ferait rencontrer une partie du personnel enseignant étudié ici. De même, si cette recherche porte sur Madagascar, il est certains que l'on peut trouver des points communs qui dépasse les spécificités professionnelles, à resituer à chaque fois en fonction de la situation coloniale propre à chaque territoire ou à chaque catégorie de fonctionnaire, mais dans la logique des invariants du système de domination coloniale. Les traces

ne concernent pas seulement les anciennes colonies ou protectorats. Elles décrivent aussi par déplacement de discours et peut-être, de pratiques, la métropole.

C'est là un autre élément central à retenir. Par de nombreux aspects, l'étude de ces enseignantes et de ces enseignants en situation coloniale nous renseigne comme un miroir déformant, grossissant, sur qu'être enseignant signifie, et par ricochet, sur le fonctionnement de la société française métropolitaine, d'où proviennent et où retournent la majorité des personnes étudiées. Dans ce sens, la situation coloniale étudiée ici par le prisme des enseignantes et des enseignants est un « cas limite » de ce que peut produire le système républicain aux périodes concernées et non pas un « paradoxe » ou une « contradiction » fondamentale dans ses valeurs.

Aujourd'hui, des millions de personnes vivant en France ont la colonie en héritage, par des biais différents et de façon plus ou moins consciente. Ces dernières années ont vu la diffusion de productions scientifiques de grand intérêt, mais également d'autres qui n'évitent pas l'écueil d'un récit sans acteurs ou actrices, basé principalement sur des perceptions littéraires qui ne prennent pas en compte la complexité des situations, ou qui les caricature parfois volontairement. A contrario se sont exprimées quelques crispations visant à combattre toute « repentance » face au passé colonial. Il faut regarder en face cette histoire, pour pouvoir la digérer. Nous espérons que cette recherche y contribuera.