Entre la plume et l'angady (la bêche)

Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951)

Between the quill and the angady (spade): the school gardens of primary schools in Madagascar (1916-1951)

Feder und "angady" (Spaten): die Schulgärten der Grundschulen Madagaskars (1916-1951)

Entre la pluma y el angady (la azada) : los jardines escolares de las escuelas de primer grado en Madagascar (1916-1951)

Marie-Christine Deleigne

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2274>

DOI : 10.4000/histoire-education.2274

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2010

Pagination : 103-128

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Marie-Christine Deleigne, « Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2274> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2274>

Entre la plume et l'angady (la bêche)

Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951)

Marie-Christine DELEIGNE

Comme dans l'ensemble des colonies africaines françaises, l'enseignement dispensé à Madagascar jusqu'à la conférence de Brazzaville, en 1944¹, se voulait « adapté », c'est-à-dire spécialement conçu pour les « indigènes » malgaches. Différent de l'instruction donnée en métropole ou aux « Européens et assimilés » dans les colonies, il consistait, dans le premier degré, en quelques notions élémentaires de français, de lecture, d'écriture et de calcul, tandis qu'une large place – un quart de l'horaire scolaire – était accordée à la formation pratique. Si le terme d'« adaptation » de l'enseignement aux colonies est central dans la rhétorique de la politique scolaire coloniale française avant 1944, il l'est plus encore pour justifier l'importance accordée à l'enseignement agricole, essentiellement organisé au sein des jardins scolaires créés au niveau du premier degré dans le système scolaire « indigène »².

À Madagascar, les textes officiels, les programmes, les instructions données aux instituteurs malgaches³ et les modes d'évaluation de ces derniers confirment l'importance accordée à cet enseignement de 1916, année char-

1 Sur cette conférence, voir l'article de Harry Gamble dans ce numéro.

2 Cf. Denise Bouche, « L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956 », in EHESS, *Études africaines offertes à Henri Brunschwig*, Paris, Éd. de l'EHESS, 1982, p. 271-296 ; et Harry Gamble, « Peasants of the Empire. Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa », *Cahiers d'études africaines*, n° 195, 2009, p. 775-804.

3 À leur propos, voir l'article de Simon Duteil dans ce numéro.

nière dans la politique scolaire, à 1951, date à partir de laquelle les travaux manuels dans les écoles du premier degré ne représentent plus qu'une matière marginale sur l'ensemble du volume horaire enseigné. Quels sont les enjeux de cet enseignement pratique dès lors qu'une telle importance lui est accordée dans le premier degré ? Comment les populations malgaches ont-elles reçu et perçu l'enseignement agricole ? En quoi et à qui cet enseignement a-t-il été « adapté » ? Un certain nombre de sources permettent d'apporter des éléments de réponse, en particulier le *Bulletin de l'enseignement*⁴ et l'ensemble des rapports des écoles « officielles » (publiques) du premier degré de l'enseignement « indigène » de la région de l'Androy⁵. Ce dernier corpus couvre la période 1919-1954. Il est composé de rapports d'inspection, rédigés lors de visites des écoles par les autorités, administratives et/ou scolaires, et de rapports sommaires rédigés par les instituteurs malgaches, à raison de deux par an pour le recueil de statistiques et le suivi du fonctionnement des écoles. Ces rapports comportent également les remarques des autorités notées dans le cahier de l'école, que les instituteurs avaient le devoir de retranscrire dans leurs rapports semestriels.

À partir de cette documentation, nous analyserons l'évolution de la politique de l'enseignement agricole dans les écoles du premier degré à Madagascar. Bien que les rapports des populations à l'école n'aient pas été homogènes sur l'ensemble de l'île durant la colonisation française, nous montrerons en quoi et pourquoi l'attitude de la population vis-à-vis de l'enseignement agricole fut négative, contribuant dans certains cas à la non-scolarisation des enfants. Enfin, le cas de l'Androy, région aux conditions agro-écologiques difficiles située à l'extrême sud de l'île, à la marge de la politique économique coloniale, permettra d'analyser la mise en pratique de cet enseignement. Si cet exemple n'est pas généralisable à l'ensemble du pays, il révèle toutefois le fossé entre la rhétorique officielle, qui prônait une école « adaptée » au milieu et aux besoins locaux, et l'inadaptation manifeste de l'enseignement agricole dans cette région⁶.

4 *Bulletin mensuel du Service de l'enseignement* (1912-1923), puis *Bulletin officiel de la Direction de l'enseignement* (1923-1951), que nous désignons par *Bulletin* pour plus de commodité.

5 Archives nationales de Madagascar (ANM), Antananarivo, séries G333, G334 et G335. Je remercie ici F. Razanakolona pour le relevé d'archives effectué.

6 Je remercie ici les coordonnatrices de ce numéro pour leurs relectures constructives et leurs conseils avisés, en particulier Pascale Barthélémy qui a beaucoup contribué à l'amélioration de ce texte.

I – L'enseignement agricole dans la politique scolaire coloniale à Madagascar

Dès le début du XIX^e siècle, à l'initiative de plusieurs souverains du royaume merina, alors principale entité politique de l'île, des écoles sont ouvertes par les missionnaires sur les Hautes Terres de Madagascar et dans quelques régions périphériques⁷. Mais c'est durant la colonisation de l'île par la France que l'enseignement agricole est pleinement intégré dans les programmes.

À partir de 1896, un double réseau scolaire est mis en place⁸. L'un, destiné aux citoyens français, européens ou assimilés, est calqué sur celui de la métropole et mène aux mêmes diplômes. L'autre, réservé aux Malgaches, conditionné aux besoins de la colonie en auxiliaires, en subordonnés administratifs et en ouvriers industriels ou agricoles, est organisé en trois degrés : l'enseignement du premier degré pour les enfants âgés de 8 à 13 ans, d'une durée de quatre années est, du moins dans le secteur public, dispensé exclusivement par des instituteurs malgaches ; celui du deuxième degré, localisé dans les principales villes de la colonie, est délivré pendant trois ans dans les écoles régionales et les écoles ménagères ; enfin des écoles « supérieures », créées à Tananarive dès 1897, dont l'école Le Myre-de-Vilers où sont formés, entre autres, les futurs instituteurs malgaches⁹.

1 – Les débuts de l'enseignement agricole

Dès 1896, l'instruction des Malgaches se veut pratique, devant « surtout revêtir un caractère professionnel permettant de fournir aussitôt que possible des auxiliaires à nos colons pour leurs entreprises industrielles et agricoles »¹⁰. En 1899, l'enseignement pratique est officiellement inscrit dans les programmes des écoles du premier degré : enseignement du « dessin dans ses rapports avec les métiers manuels » pour les garçons, de « travaux à l'aiguille pour les filles », et « leçons de choses s'appliquant surtout à l'agriculture »,

7 Cf. Françoise Raison-Jourde, *Bible et pouvoir à Madagascar au XIX^e siècle*, Paris, Karthala, 1991.

8 Voir aussi l'article de Simon Duteil dans ce numéro.

9 Équivalent de l'école Willam Ponty en Afrique occidentale française (AOF).

10 Circulaire du gouverneur général Gallieni du 5 octobre 1896, *Journal officiel de Madagascar et Dépendances (JOMD)*, 9 octobre 1896.

chaque école devant être pourvue d'un jardin pour l'enseignement de celle-ci¹¹. Sur les dix heures hebdomadaires d'enseignement pratique, les travaux agricoles pour les garçons, d'aiguille pour les filles, ont lieu à raison d'une heure et demie par jour, soit sept heures trente par semaine¹², alors que seules deux heures par semaine y sont consacrées dans l'enseignement réservé aux citoyens français, européens ou assimilés, comme en métropole¹³.

Le préambule de l'arrêté du 16 avril 1899 est explicite quant aux objectifs et enjeux de cet enseignement :

« Considérant que l'enseignement exclusivement théorique peut avoir pour effet d'éloigner les indigènes de la pratique des métiers manuels et des travaux agricoles et industriels.

Considérant que, tout en poussant les Malgaches par l'instruction dans la voie de la civilisation, il est essentiel de ne pas perdre de vue les nécessités pratiques de la colonisation et du développement économique du pays.

[...] Considérant qu'il y a lieu [...] de leur donner des notions de nature à leur faire apprécier les avantages de la pratique rationnelle des travaux agricoles »¹⁴.

Les propos tenus en 1910 par Devaux, inspecteur primaire et directeur de l'enseignement par intérim, sont aussi sans équivoque :

« S'il est nécessaire de donner au peuple malgache l'instruction qui convient à son état social actuel, il est non moins nécessaire de prendre toutes les mesures utiles en vue d'éviter la formation des déclassés. [...] [qui] constitue un danger social, surtout dans un pays neuf. Elle entraîne, d'autre part, une perte sèche pour la collectivité, en ce sens qu'elle diminue le nombre de travailleurs »¹⁵.

11 Arrêté du 16 avril 1899, *JOMD*, 19 avril 1899. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, les arrêtés sur l'enseignement (1901, 1903 et 1904) reprennent mot pour mot celui de 1899 concernant l'enseignement agricole. Nous signalons juste ici une évolution similaire de la politique réglementant les travaux pratiques réservés aux filles à celle relative aux travaux agricoles. Pour plus de détails, voir Monique Ratrimoarivony-Rakotoanoso, *Historique et nature de l'enseignement à Madagascar de 1896 à 1960*, thèse de doctorat, université Paris 4, 1986 ; Jacqueline Ravelomanana-Randrian-jafinimana, *Histoire de l'éducation des jeunes filles malgaches du XVI^e siècle au milieu du XX^e siècle*, Antso, Éd. Imarivolanitra, 1996 ; Sonny Jaofeno, *Les filles malgaches à l'école officielle. Histoire de la scolarisation féminine à l'époque coloniale. 1895-1960*, mémoire de DEA, université Paris 7, 2008.

12 Arrêté du 15 juin 1903, *JOMD*, 20 juin 1903.

13 Sur l'enseignement agricole en France, cf. Claude Grignon, « L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, 1975, p. 75-97 ; Thérèse Charmasson (dir.), *L'enseignement agricole et vétérinaire de la Révolution à la Libération*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1992 ; Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, p. 160-175.

14 *JOMD*, 19 avril 1899.

15 Rapport au gouverneur général sur l'enseignement du 20 décembre 1910, *JOMD*, 24 décembre 1910.

Les autorités coloniales font donc précocement et explicitement le lien entre la scolarisation et le travail. Par la formation pratique dès le premier degré, il s'agit de préparer la main-d'œuvre nécessaire à l'économie coloniale en contingentant la formation en fonction des besoins de la colonie et en restreignant l'instruction de la population pour limiter l'exode rural, maintenir ou fixer la main-d'œuvre là où elle est nécessaire et éviter de produire des « déclassés ». Du point de vue agricole, les travaux pratiques et les leçons de choses doivent permettre l'introduction de nouvelles plantations (en particulier des légumes « européens » et des cultures de rente) et la vulgarisation de nouveaux procédés de culture, comme le semis en ligne ou l'utilisation de la charrue¹⁶.

Mais cet enseignement ne connaît pas le succès escompté avant la Première Guerre mondiale. Selon Rossi, enseignant dans la section normale de l'école Le Myre-de-Vilers, la faute en incombe surtout aux instituteurs malgaches, qui « abusent de leçons didactiques et ne font pas appel, la plupart du temps, à l'esprit d'observation des enfants »¹⁷. Il est vrai que ces enseignants, pour beaucoup issus de milieux plutôt urbains, ne sont pas aguerris aux travaux agricoles. En outre, leur formation à l'agriculture au sein de l'école normale Le Myre-de-Vilers ne comprend qu'une heure et demie par semaine durant les deux premières années et deux jours par mois la troisième année. Le contenu même des cours d'agriculture qu'ils ont à enseigner est peu précis, seules quelques rares indications figurant dans le *Bulletin de l'enseignement* qu'ils utilisent pour préparer leurs cours. Enfin, les examens qui valident leur formation ne comportent que des questions orales relatives aux leçons de choses. Il faut attendre 1916 pour que l'évaluation de la formation aux travaux agricoles soit intégrée aux épreuves pour l'obtention du Certificat d'aptitude à l'enseignement (CAE).

2 – 1916 : un tournant pour l'enseignement

En pleine Première Guerre mondiale, la réforme de l'enseignement « indigène » par l'arrêté du 14 février 1916 marque un tournant dans la politique scolaire de la colonie. Elle s'inscrit dans le contexte de l'effort de guerre demandé aux colonies, mais renvoie surtout à la découverte, fin 1915, de la société secrète

16 On retrouve là plusieurs des objectifs et enjeux qui ont prévalu au développement de l'enseignement agricole dans les écoles primaires rurales en France (C. Grignon, « L'enseignement agricole... », art. cit.).

17 « Les leçons de choses. Orientation agricole de cet enseignement », *Bulletin*, août 1912.

Vy, Vato, Sakelika (VVS)¹⁸. Cette découverte ébranle les autorités, qui voient dans les agissements de cette société un mouvement anti-colonial et un complot contre l'État français, avivé par le conflit qui se déroule en Europe. Un grand nombre des membres de VVS étant élèves ou anciens élèves des écoles prestigieuses de la capitale (Le Myre-de-Vilers, École de médecine, etc.), le caractère trop « théorique » de l'instruction est directement accusé d'avoir suscité l'existence de cette organisation, ce qui amène la rédaction de cet arrêté¹⁹. Mais cette réforme annonce également le développement de la politique de « mise en valeur » dans les années 1920.

L'enseignement du premier degré est alors nettement réorienté vers l'instruction pratique, la morale et la productivité. Son objectif est plus encore qu'auparavant « de faire contracter aux enfants de bonnes habitudes, de les amener à bien se conduire et de leur faire acquérir des connaissances pratiques *en vue d'améliorer leur capacité productive* dans le milieu où ils sont appelés à vivre »²⁰. Les jardins scolaires sont désormais conçus comme de « véritables terrains de culture, afin d'améliorer les procédés cultureux des indigènes et de favoriser l'introduction des espèces nouvelles reconnues intéressantes »²¹. L'enseignement des rudiments doit explicitement servir l'enseignement pratique : « La lecture, l'écriture, le calcul sont enseignés comme moyens de permettre aux indigènes de comprendre, d'apprécier et d'utiliser les procédés industriels et agricoles nouveaux, destinés à mettre en valeur le pays, en enrichissant ses habitants »²².

Le contenu des travaux agricoles est précisé et ceux-ci sont répartis en quatre groupes : le potager, le verger, la pépinière et le terrain de « grande culture ou de culture riche ». Ce dernier, divisé en deux parties, l'une cultivée à « la manière indigène » et l'autre à « l'européenne », est censé « montrer aux élèves et aussi aux habitants du village la supériorité des méthodes de cultures européennes sur les anciennes méthodes indigènes, et l'avantage que peuvent

18 Cf. Faranirina Esoavelomandroso, « Les élites malgaches d'Antananarivo et l'émergence du nationalisme moderne. L'organisation secrète *Vy, Vato, Sakelika* », *Annuaire des pays de l'océan Indien*, t. XIV, 1995-1996, p. 319-346.

19 Cet arrêté réorganise l'enseignement à tous les niveaux. Cf. Faranirina Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar : malgache et français dans l'enseignement officiel (1916-1940) », *Omaly sy Anio*, n° 3-4, 1976, p. 105-163.

20 Arrêté du 14 février 1916, *Bulletin*, janvier-février 1916. Souligné par nous.

21 *Id.*

22 *Bulletin*, avril-mai-juin 1918.

trouver les Malgaches à tenter des cultures nouvelles susceptibles de donner *de gros bénéfices* »²³.

Si l'apparition des notions de « productivité » et de « gros bénéfices » renvoie à l'effort de guerre demandé par la métropole, elle annonce aussi l'étroite association de l'enseignement à la politique économique coloniale. Ainsi, le service de l'Agriculture intervient directement en matière de politique scolaire : ses agents sont désormais chargés d'observer et d'évaluer les progrès de l'enseignement agricole lors de visites d'écoles du premier degré. De cette évaluation dépend en grande partie l'avancement ou le déclassement des instituteurs malgaches : honneurs et gratifications en nature leur sont attribués en cas d'évaluation positive ; réprimandes, voire blâmes avec retenue sur salaire dans le cas inverse²⁴. Des épreuves pratiques et des questions relatives à l'agriculture sont en outre insérées à l'examen du CAE par l'arrêté du 1^{er} mars 1916.

Le contenu du *Bulletin* – jusqu'au début des années 1930 où, peut-être par souci d'économie, il est sensiblement allégé – confirme l'importance accrue de l'enseignement agricole dans le premier degré : à partir de 1916, des lettres de félicitations pour « l'excellente tenue du jardin scolaire » ou encore pour « les excellents principes d'agriculture » donnés aux élèves y sont désormais régulièrement notifiées ; les instructions, les conseils pédagogiques, les récits d'expériences d'instituteurs ou les extraits de rapports d'inspection sont, de façon récurrente, consacrés aux travaux agricoles. Ainsi, seule la partie relative à l'enseignement agricole du rapport du directeur de l'école régionale de Maorantsetra sur les écoles du premier degré de la région est publiée dans le *Bulletin* de juin-juillet 1917. En outre, on y perçoit clairement le lien étroit entre l'enseignement agricole et l'effort de guerre, ainsi que l'utilisation des élèves comme « main-d'œuvre » :

« J'ai adressé aux instituteurs des notices sur les procédés à employer ou sur les cultures à entreprendre [...]. C'est ainsi que j'ai pu répandre la culture du ricin, si utile pour la guerre, ou destinée à Mandritasara à la fabrication de l'huile et peut-être du savon. Ce qui a été fait n'a pas coûté beaucoup de peine aux instituteurs. Il leur fallait des idées, des directions et l'obligation d'employer, d'une façon normale, la main-d'œuvre scolaire »²⁵.

23 *Id.* Souligné par nous.

24 Les recherches de M. Paillard sur les fonctionnaires « indigènes » confirment la récurrence des réprimandes ou des gratifications attribuées selon la tenue des jardins scolaires (communication personnelle de F. Raison-Jourde).

25 *Bulletin*, juin-juillet 1917.

L'ampleur des différentes cultures pratiquées révèle la destination commerciale, qui plus est à l'exportation, de la production agricole scolaire : ce rapport fait état, pour les écoles de la région, de 6 hectares de « cultures industrielles » (ricin, coton, etc.) et 3 hectares de « cultures coloniales » (vanille, café, girofle, etc.) contre 1,4 hectare de cultures vivrières²⁶.

3 – L'élève : une main-d'œuvre mise à contribution dans la politique économique coloniale

La contribution de l'élève comme « main-d'œuvre » au service de l'économie coloniale s'accroît durant l'entre-deux-guerres, l'objectif économique prenant le pas sur l'objectif pédagogique.

Alors que l'enseignement agricole dispensé en France se développe surtout au niveau post-primaire et dans le cadre de l'enseignement professionnel²⁷, l'importance accordée aux travaux agricoles dans les écoles du premier degré s'accroît à partir des années 1920, à Madagascar comme dans d'autres parties de l'Empire²⁸. Dans la politique de « mise en valeur des colonies »²⁹, l'école doit jouer un rôle de premier plan, comme le souligne, en 1920, le ministre des Colonies Albert Sarraut :

« L'instruction a d'abord pour effet d'améliorer largement la valeur de la production coloniale [...]. L'enseignement indigène doit avoir avant tout un caractère pratique et réaliste [...]. Il importe d'envisager de prime abord l'utilité économique de l'instruction de la masse, et c'est dans ce but essentiel que votre effort doit poursuivre avant tout un ample développement de l'enseignement primaire, technique et professionnel »³⁰.

À Madagascar, cet impératif de « mise en valeur » s'accompagne d'une « crise de la main-d'œuvre »³¹. Problème récurrent aux yeux de l'administration depuis le début de l'occupation française, il est accentué par les pertes

26 *Id.*

27 T. Charmasson, *L'enseignement agricole et vétérinaire...*, *op. cit.*

28 D. Bouche, « L'école rurale en Afrique... », *art. cit.* ; H. Gamble, « Peasants of the Empire... », *art. cit.*

29 Cf. Catherine Coquery-Vidrovitch, « La politique économique coloniale », in C. Coquery-Vidrovitch (dir.), *L'Afrique occidentale française au temps des Français : colonisateurs et colonisés (1890-1960)*, Paris, La Découverte, 1992, p. 105-140.

30 Circulaire du 10 octobre 1920 aux administrateurs et gouverneurs des colonies, *JOMD*, 11 décembre 1920.

31 Cf. Avant-projet de réglementation de la main-d'œuvre indigène, 28 mai 1920, *JOMD*, 29 mai 1920.

humaines dues à la Première Guerre mondiale et à la surmortalité causée par le déficit alimentaire et les épidémies pendant les années 1919-1920³². Au début des années 1920, dans l'optique d'une utilisation maximale de la main-d'œuvre disponible, les efforts de l'administration se portent sur l'amélioration de l'état sanitaire de la population et le renforcement de la politique nataliste, mais se traduisent aussi par plusieurs mesures visant à mobiliser et contraindre la population au travail, en particulier au salariat. En 1926, est instauré le Service de la main-d'œuvre pour les travaux d'intérêt général (SMOTIG), astreignant une partie des jeunes hommes mobilisés dans le cadre du service militaire à travailler deux ans sur les nombreux chantiers publics des « grands travaux » (routes, chemin de fer, etc.).

Dans ce contexte, les élèves des écoles du premier degré sont aussi mis à contribution. Les dates des congés scolaires, définies jusque-là pour permettre aux parents de disposer de leurs enfants pour les travaux des champs, sont modifiées dans plusieurs districts au début des années 1920. Il s'agit de répondre aux besoins des colons en « petites mains » pour les cultures à forte rentabilité, en particulier celle de la vanille, comme dans le district d'Antalaha : « Considérant qu'il y a lieu de fixer les vacances des écoles officielles [...] de manière à permettre aux colons planteurs d'utiliser la main-d'œuvre scolaire pendant la période de fécondation de la vanille »³³. En 1922, ces vacances sont tout simplement supprimées : « les travaux agricoles, ainsi que les travaux d'ateliers s'il y a lieu, continuent d'avoir lieu durant ces périodes »³⁴, à raison de deux heures sur les trois heures de présence journalière obligatoire.

Parallèlement, l'enseignement professionnel est organisé par l'arrêté du 5 février 1921, lequel institue, entre autres, un certificat d'aptitude à l'enseignement des travaux agricoles pour les instituteurs du premier degré. En juin de la même année, les jardins scolaires sont transformés en « véritables exploitations agricoles au rendement desquelles maîtres et élèves sont directement intéressés »³⁵. Le produit de la vente des récoltes de ces « exploitations » constitue la caisse agricole de l'école, dont une partie doit être redis-

32 Solofo Randrianja, *Société et luttes anticoloniales à Madagascar (1896-1946)*, Paris, Karthala, 2001, p. 27-29 ; Vincent Andrianarivelo Rafrezy et Iarivony Randretsa, *Population de Madagascar*, Tananarive, MRSTD, 1985, p. 20.

33 Arrêté du 4 juin 1920, *JOMD*, 12 juin 1920. Voir aussi, entre autres, ceux du 6 et 10 juillet 1920 et du 30 mai 1921 pour d'autres districts.

34 Arrêté du 5 avril 1922, *Bulletin*, avril-mai 1922.

35 Arrêté du 30 juin 1921, *JOMD*, 9 juillet 1921.

tribuée aux instituteurs (à hauteur de 20 %) et aux élèves, sous les directives d'une commission composée de l'instituteur directeur de l'école et de parents d'élèves désignés par le chef de district.

4 – L'autofinancement des écoles

L'autofinancement partiel des écoles est aussi un des enjeux de l'organisation et du développement de l'enseignement technique et agricole dans le premier degré dans les années 1920. Les ateliers annexés aux écoles du premier degré, créés par l'arrêté du 5 février 1921, qui visent la formation manuelle des élèves aux travaux du bois et du fer, contribuent à la construction et à l'entretien du mobilier scolaire à moindre frais. Quant à la caisse agricole, elle doit permettre l'achat des semences et du matériel nécessaires aux cultures. L'enseignement agricole est donc conçu comme devant s'autofinancer. Cette nécessité s'explique aussi par la politique coûteuse des « grands travaux » du gouverneur général Olivier (1924-1929), qui entraîne des restrictions visant, en particulier, le secteur de l'enseignement :

« Il me paraît opportun de différencier davantage l'enseignement donné aux petits ruraux destinés à retourner dans leur milieu, de celui qui est dispensé à ceux qui doivent devenir un jour des collaborateurs « intellectuels » de l'administration et des entreprises privées. [...] Ces tendances nous sont dictées non seulement par des raisons morales mais aussi par des considérations budgétaires des plus impérieuses »³⁶.

En 1930, l'utilisation de la caisse agricole est élargie à « tous achats utiles à l'école »³⁷ et ouvre ainsi la voie à l'autofinancement des écoles en fournitures et matériel scolaires, si tant est que le produit des ventes le permette. La crise économique des années 1930 ne fera que renforcer la contribution de la caisse agricole aux besoins de l'école.

Cette politique est maintenue jusqu'à la Seconde Guerre mondiale³⁸ avec le soutien d'une grande partie du colonat et de ses représentants à la sec-

36 Délégations économiques et financières, *Procès verbaux des séances. Rapport général, session de 1928*, Tananarive, Imprimerie officielle, p. 36-37.

37 Arrêté du 26 décembre 1930, *Bulletin*, avril-juin 1931.

38 Cf. les arrêtés du 17 janvier 1929, du 26 décembre 1930 et du 14 octobre 1933, *Bulletin* de juillet-décembre 1929, avril-juin 1930 et juillet-octobre 1933.

tion européenne des Délégations économiques et financières³⁹. Ces derniers expriment le désir récurrent d'un enseignement « indigène » plus pratique et moins théorique. À l'opposé, le développement de l'enseignement général et l'équivalence de l'instruction des « indigènes » avec celle qui est dispensée aux Européens sont revendiqués par les mouvements d'émancipation partisans de l'égalité entre Français et Malgaches et de l'accès de ces derniers à la citoyenneté française. La suppression du travail manuel dans son ensemble (comprenant les travaux agricoles) dans les écoles est l'une des revendications de Ralaimongo, un des chefs de file malgaches des mouvements anti-coloniaux des années 1930⁴⁰. Cette lutte entre les tenants de « l'assimilation » et ceux de « l'adaptation » est à son paroxysme entre 1939 et 1942, à l'avantage de ces derniers, le régime de Vichy ayant pris le parti des colons. À la même époque, les impératifs de la production liés à la Deuxième Guerre mondiale et le blocus de l'île par les forces britanniques (1940-1942), qui rend difficile tout approvisionnement, encouragent la mise à contribution des élèves à la production agricole et à l'autofinancement des écoles⁴¹. Après la Seconde Guerre mondiale, avec l'arrêté du 18 février 1946⁴², si l'autofinancement des écoles demeure, les fonds de la caisse agricole sont alors destinés en priorité au financement des cantines scolaires (nourriture, matériel, etc.).

Au-delà des objectifs de formation d'une population principalement rurale, des enjeux de nature économique concourent ainsi à expliquer l'importance accordée par les autorités coloniales à l'enseignement agricole à partir de 1916 et jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale : la mise à contribution des élèves du premier degré – une main-d'œuvre à moindre frais – à la production coloniale en cultures industrielles et de rente destinées aux marchés d'exportation, à l'approvisionnement de l'île entre 1939 et 1942, au financement des écoles en équipements ou, après 1945, à celui des cantines scolaires. Mais

39 Première assemblée consultative dans la colonie, composée de deux sections, une européenne et une indigène, dans les proportions de deux tiers, un tiers. Le rôle de cette assemblée consistait à « assister le gouverneur général dans l'étude des questions économiques et financières intéressant la Colonie » (décret du 7 mai 1924). Cf. Jean Fremigacci, « Origines et limites d'un parlement colonial : les premières délégations économiques et financières, 1921-1924 », *Omalý sy Anio*, n° 29-32, 1989-1990, p. 381-413.

40 Centre des Archives d'Outre-Mer (CAOM), 2D136, Rapport politique annuel du district de Port-Bergé, 1933, cité par Faranirina Esoavelomandroso, « La région de Port-Bergé dans les années 1930, un foyer d'opposition à la colonisation », *Omalý sy Anio*, n° 17-20, 1983-1984, p. 469.

41 Eric T. Jennings, « Vichy à Madagascar : la Révolution nationale, l'enseignement et la jeunesse, 1940-1942 », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 46-4, décembre 1999, p. 727-744.

42 *Bulletin*, octobre 1946.

qu'en est-il du côté des populations ? Comment ces travaux agricoles ont-ils été perçus par les élèves et leurs parents ?

II – Un objet de résistance

Les rapports des populations à l'école durant la colonisation française ne sont pas homogènes sur l'ensemble de l'île. Ils dépendent de l'ancienneté de l'implantation de l'école et/ou des missions protestantes et catholiques, de l'attention portée par le colonisateur au développement socio-économique de la région et, par là, de la possibilité de transformer le « capital scolaire » en « capital symbolique »⁴³ au niveau local⁴⁴. Ainsi, il existe dès le début de la colonisation une assez forte demande de scolarisation sur les Hautes-Terres, liée en grande partie à l'ancienneté des écoles missionnaires ; on note aussi une demande croissante d'école dans les centres urbains en plein essor et dans les régions « utiles » ou « rentables » économiquement aux yeux des colonisateurs. À l'opposé, de fortes résistances à la scolarisation des enfants s'observent dans certaines régions délaissées par les administrateurs et les colons, dans un mouvement plus général d'opposition au système colonial.

Malgré la rareté des études historiques sur l'enseignement agricole et sur les réactions des élèves et de la population malgache à cet enseignement, plusieurs éléments concourent à montrer le peu d'engouement qu'il suscite.

1 – Un enseignement peu apprécié

Bien que certaines régions, en particulier le nord-est et l'est où furent développées des cultures à forte rentabilité (vanille, café, girofle), manquent à notre observation et mériteraient d'être étudiées, plusieurs éléments révèlent une tendance générale au dédain, voire au refus par les élèves et leurs parents des travaux agricoles dans les écoles du premier degré.

C'est le cas dans le sud de l'île en pays mahafaly, peuplé d'agro-pasteurs, comme le relate Benoît Rafaralahy, instituteur à l'école officielle d'Ejeda (district d'Ampanihy) de 1928 à 1934 :

43 Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil, 1994.

44 Philippe Hugon, « Aperçus historiques de l'enseignement à Madagascar », *Annuaire des pays de l'Océan indien*, 1975, vol. II, p. 79-101 ; F. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar ... », art. cit. ; *ead.*, « Politique des races » et enseignement colonial (jusqu'en 1940) », *Omaly sy Anio*, n° 5-6, 1977, p. 245-256 ; M. Ratrimoarivony-Rakotoanoso, *Historique et nature de l'enseignement...*, op. cit. ; Anne-Marie Goguel, *Aux origines du mai malgache*, Paris, Karthala, 2006, p. 27-67.

« École à un seul maître, [...] effectif ne dépassant guère quatre-vingts élèves [...]. L'étude n'est pas aimée des Autochtones de ce pays, *les travaux agricoles sont la bête noire des garçons à l'école*. Pour avoir des élèves et obtenir une fréquentation régulière, il faut en appeler à l'autorité administrative »⁴⁵.

Cette résistance à l'école, et plus encore à l'enseignement agricole, s'observe également dans les groupes pastoraux de l'ouest et du nord-ouest, où « la résistance à la scolarisation [...] se radicalise [...] lorsque l'administration lance la politique des "jardins scolaires" »⁴⁶.

Le faible engouement pour les travaux agricoles scolaires est aussi notable dans des régions à dominante agricole, où la population est pourtant encline à scolariser les enfants. C'est le cas en pays betsileo, à l'école rurale de Mitongoa, où « le développement du jardin scolaire s'est accompagné d'une baisse des inscriptions et de la fréquentation scolaire »⁴⁷, comme par exemple en 1927-1928. Ce mouvement ne s'inversera que sous l'effet des pressions administratives exercées sur les parents ou par l'adoption de comportements plus souples par certains directeurs ou instituteurs quant à l'exécution de ces travaux. De même, dans la région de Tananarive, le directeur de l'enseignement, Charles Renel, signale en 1918 que « les élèves des hauts-plateaux ne consentent [...] à s'y adonner qu'avec une certaine répugnance »⁴⁸.

Lors du congrès intercolonial de l'enseignement à Paris en 1931, Devaux, alors inspecteur primaire, déclare que ces réticences semblent diminuer grâce aux « efforts de l'administration » :

« La vérité oblige à déclarer que pendant de longues années les travaux agricoles scolaires ont été pratiqués sans ardeur ; mais des efforts persévérants de l'administration ont eu raison de la résistance opiniâtre des élèves et de leurs familles »⁴⁹.

45 « Carnet de mémoire d'un instituteur indigène », *Bulletin*, avril-juin 1948. Souligné par nous.

46 Lucile Jacquier-Dubourdieu, « La conversion : voie du politique ou de l'identité ? », *Social Compass*, vol. 42, n° 2, 1996, p. 190. Voir aussi F. Esoavelomandroso, « La région de Port-Bergé... », art. cit., p. 468-469.

47 Rafalimamonjy, « Une école officielle modèle en milieu rural (Mitongoa) », *Omaly sy Anio*, n° 23-24, 1986, p. 420.

48 CAOM, Aix-en-Provence, Mad. C3221, Rapport n° 57 de la mission Nores citant un extrait du rapport de Ch. Renel, à la fin de l'année 1918 ; cité par F. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar ... », art. cit., p. 115.

49 « Rapport sur l'enseignement à Madagascar », *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies : rapports et compte rendu*, Paris, Didier, 1932, p. 140.

Pourtant, en 1944, des stratégies d'évitement de ces travaux étaient toujours d'actualité, entre autres par la scolarisation des enfants dans les écoles des missions :

« Lorsque autour de l'école officielle existe une école privée ou des garderies, même situées à 5 km, le recrutement de l'école en est fortement influencé car dans ces établissements privés, les élèves ne sont pas astreints aux travaux agricoles »⁵⁰.

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer ce rejet de l'enseignement agricole par les élèves et leurs parents.

2 – Entre travail servile, corvée due au colonisateur et pratiques abusives des instituteurs

La résistance à l'enseignement agricole peut s'expliquer par un rapport des populations aux travaux de la terre péjorativement connoté, ce type d'activité s'inscrivant au plus bas de l'échelle sociale précoloniale : « Le travail de la terre [...] reste malgré tout dans l'esprit de la population autochtone la tâche autrefois confiée aux esclaves »⁵¹. Ce lien entre servitude et travaux agricoles est une réalité aussi bien chez les populations d'éleveurs, comme les Sakalava, où « le travail de la terre est un travail servile spécialement dévolu aux hommes autrefois achetés à cet effet »⁵², que dans des régions agricoles telles que l'Imerina, où la riziculture était également autrefois dévolue aux dépendants : « Chez les Imeriniens (*sic*) la plupart des enfants et des parents considèrent les travaux agricoles comme une besogne servile et humiliante »⁵³.

Le dédain pour le travail de la terre – argument régulièrement utilisé par les promoteurs de l'enseignement agricole pour expliquer son échec auprès de la population – est renforcé par la « situation coloniale »⁵⁴, qui ne tend pas à valoriser le travail physique, moins bien payé et considéré que le travail dit « intellectuel ». À cela s'ajoutent des pratiques abusives de la part de certains instituteurs : à l'école de Behara (région de l'Androy), en 1924, l'inspecteur

50 ANM, G142. Rapport sur la 2^e circonscription scolaire de Tananarive, 1944. Cité par M. Ratrimoanivony-Rakotoanosy, *Historique et nature de l'enseignement...*, op. cit., p. 222-223.

51 Colonie de Madagascar, *L'enseignement à Madagascar en 1931*, Tananarive, Imprimerie officielle, 1931, p. 72.

52 L. Jacquier-Dubourdieu, « La conversion : voie du politique... », art. cit., p. 190.

53 Rapport de Renel, directeur de l'enseignement, fin 1918, pour la région de Tananarive. Cité par F. Esoavelomandroso, « Langue, culture et colonisation à Madagascar ... », art. cit., p. 115.

54 Georges Balandier, « La situation coloniale : approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 11, 1951, p. 44-79.

de l'école prévient l'instituteur qu'« il ne doit pas employer les élèves comme *boto* »⁵⁵, c'est-à-dire comme domestiques ou commissionnaires. La circulaire du directeur de l'enseignement du 23 février 1925 « interdisant de charger les élèves de travaux pour le compte du maître »⁵⁶ révèle l'existence non marginale de ces pratiques. Malgré cette circulaire, celles-ci persistent et s'amplifient durant le blocus britannique de la Deuxième Guerre mondiale⁵⁷, au point d'amener le gouverneur général Annet à la rédaction d'une nouvelle circulaire le 27 octobre 1941 :

« Il me revient que, dans certaines écoles, les instituteurs croient pouvoir employer les élèves au-delà du temps prévu pour les travaux agricoles. Malgré l'importance que j'attache à la prospérité des jardins scolaires, aux travaux de reboisement et d'une manière générale à la formation agricole des enfants dans les écoles du premier degré, je vous prie de veiller à ce que l'abus signalé ici ne se renouvelle plus »⁵⁸.

Ces pratiques ont contribué à faire percevoir les travaux agricoles comme une corvée due à l'instituteur, au même titre que les prestations de travail obligatoires auxquelles sont astreints les parents. De même, les communautés, en particulier les membres de la commission agricole de l'école, sont chargées tant de la construction des bâtiments et de leur entretien que du défrichage et du labourage des jardins scolaires⁵⁹. De fait, les parents mis à contribution ne voient dans le développement de l'enseignement agricole qu'une corvée s'ajoutant aux journées de travail forcé imposées par l'administration. Certains vont jusqu'à refuser d'exécuter ces corvées supplémentaires, comme à Mitongoa (Betsileo) en 1949⁶⁰.

Enfin, l'assimilation des travaux agricoles scolaires à une corvée ou à une tâche servile vient également du fait que cet enseignement n'est pas perçu comme s'inscrivant dans une perspective d'apprentissage utile à la population mais davantage dans l'intérêt du colonisateur :

55 ANM, G334, d1163, Rapport sommaire mars 1924. Notes de l'inspecteur retranscrites par l'instituteur.

56 *Bulletin*, janvier-mars 1925.

57 E. T. Jennings, « Vichy à Madagascar... », art. cit.

58 *Id.*, janvier-décembre 1941.

59 Rafalimamonjy, « Une école officielle modèle en milieu rural... », art. cit.

60 *Id.*

« Je suis ébahi par la ruse des Blancs [...] ils ont délivré les adultes de l'esclavage mais ils ont pris les enfants comme esclaves pour leur apprendre à cultiver les légumes (de France) pour leur propre nourriture »⁶¹.

Plus largement, ce manque d'intérêt perçu par les parents et les élèves provient d'une certaine « inadaptation » de l'enseignement agricole à certains milieux ou besoins des populations, comme nous allons le voir dans le cas de la région de l'Androy.

III – L'Androy ou l'archétype d'un enseignement agricole inadapté

Si l'importance accordée aux travaux agricoles dans les écoles du premier degré relève de la politique « d'adaptation » de l'enseignement aux colonies, le contenu même de ces travaux se veut aussi « adapté » au milieu et aux besoins des populations. Ainsi, selon l'arrêté du 14 février 1916, il s'agit de « travaux pratiques se rapportant, *suivant les régions*, aux cultures du pays, aux cultures potagères, à l'arboriculture, à la multiplication des essences forestières, à la sériculture, à l'apiculture et à l'élevage »⁶². Les instructions officielles font également état de la nécessité d'adapter les cultures au milieu, à la région et aux besoins des populations. Ainsi, en 1918, concernant les cultures potagères à pratiquer dans les écoles du premier degré, il est précisé :

« Deux règles seront appliquées au point de vue du choix des cultures : 1° ne semer que des légumes pouvant donner facilement des graines à Madagascar ; 2° ne semer que des légumes pouvant être adaptés aisément aux besoins des habitants et être répandus parmi eux pour varier leurs moyens d'alimentation : navets, carottes, aubergines, tomates, salade, petits pois, pois du Cap, *voanemba* [pois voheme], pommes de terre, etc. »⁶³.

De même, lors de la session du congrès intercolonial de l'enseignement, en 1931, sur « L'adaptation de l'enseignement aux colonies », Devaux, inspecteur primaire à Madagascar, souligne qu'« il est expressément recommandé aux maîtres de tenir compte des circonstances et des besoins locaux »⁶⁴ lorsqu'ils mettent en œuvre les travaux agricoles scolaires.

61 Témoignage d'un homme tsimihety cité par L. Jacquier-Dubourdieu, « La conversion : voie du politique... », art. cit., note 15, p. 197.

62 *Bulletin*, janvier-février 1916. Souligné par nous.

63 *Id.*, avril-mai 1918.

64 « Rapport sur l'enseignement à Madagascar », *L'adaptation de l'enseignement...*, op. cit., p. 145.

Mais qu'en est-il dans la pratique ? Le cas de la région de l'Androy n'est pas généralisable à l'ensemble de l'île mais constitue toutefois un exemple intéressant pour l'étude de la façon concrète dont a été menée « l'adaptation » des travaux agricoles scolaires, du fait de ses spécificités agro-écologiques et climatiques et de sa position particulière dans le contexte colonial malgache.

Les rapports des écoles publiques (« officielles ») de la région fournissent des informations sur les cultures pratiquées, les remarques des instituteurs sur les difficultés ou les succès rencontrés, les commentaires des autorités scolaires... Le corpus s'étoffe progressivement en fonction de l'ouverture des écoles : 2 établissements sont ouverts avant 1916, 7 entre 1917 et 1923, 3 en 1931, 5 entre 1938 et 1942 et 5 entre 1949 et 1951. Si la disponibilité des rapports sommaires⁶⁵ rédigés par les instituteurs malgaches est assez régulière sur la période, celle des rapports d'inspection⁶⁶ l'est beaucoup moins. En particulier, pour la période 1924-1930, nous ne disposons que de deux rapports d'inspection alors qu'il existe neuf écoles dans la région : l'un de 1925, qui concerne l'école de Behara, l'autre de 1929, rédigé à propos de l'école de Tranoroa.

1 – Les résistances à l'école dans l'Androy ou le Madagascar « inutile »

La région de l'Androy n'a jamais été soumise au royaume merina et aucune mission n'y était implantée avant la conquête française⁶⁷. Durant la colonisation, le développement de l'instruction y fut également plus tardif et moins important que dans le reste du pays. La première école publique n'y voit le jour qu'en 1911. En 1929, les écoles publiques sont au nombre de neuf, tandis qu'on estime à 3,9 % le taux brut de scolarisation dans la région, contre 32,5 % pour l'ensemble de l'île. À la veille de l'indépendance, cet indice est estimé à 8 %, contre 41 % au niveau national⁶⁸. Plusieurs facteurs, au-delà de l'inexistence de l'école avant la période coloniale, concourent au faible développement de la scolarisation⁶⁹.

65 Désormais désignés RS.

66 Désormais désignés RI.

67 Raymond Decary, *L'Androy (extrême sud de Madagascar). Essai de monographie régionale*, Paris, Société d'éditions géographiques, maritimes et coloniales, 2 vol., 1930-1933.

68 Marie-Christine Deleigne, « Filles et garçons face à l'école dans l'Androy (1910-2007) », in Didier Nativel, Faranirina V. Rajaonah (dir.), *Madagascar revisitée : en voyage avec Françoise Raison-Jourde*, Paris, Karthala, 2009, p. 569-594.

69 *Id.*

Le climat semi-désertique, le sol peu fertile conduisant à une faible rentabilité des cultures, leur difficile acheminement vers les marchés extérieurs et, plus encore, le manque d'eau ne promettent pas la région à un avenir économique florissant. Déjà, en 1900, le général Lyautey, chargé de la conquête du sud de l'île, ne voyait pas l'intérêt de coloniser cette zone :

« En premier lieu, je critique nettement le principe même de la pénétration chez les Mahafaly et les Antandroy [...] leur pays paraît de longtemps tout à fait impropre au développement de la colonisation [...] c'est un pays sans ressources et sans culture. Alors pourquoi y aller ? »⁷⁰.

De fait, très peu de colons s'y installeront et le développement des infrastructures y sera assez faible⁷¹. La population de l'Androy est surtout constituée d'agro-pasteurs, pour lesquels l'élevage bovin prédomine tant en termes d'activité que pour ce qu'il représente : le zébu est un animal sacrificiel à valeur hautement symbolique et marchande, dont la quantité possédée définit en grande partie le prestige social de l'individu et dont la marque d'oreille matérialise le clan auquel il appartient. Cette population, située au plus bas de la hiérarchie « raciale » coloniale⁷², est encore perçue en 1947 comme étant au « degré inférieur de l'échelle des peuplades », la région étant vue comme « la plus arriérée de Madagascar »⁷³. Elle a, en revanche, l'avantage du nombre⁷⁴ et la réputation, du moins à partir des années 1920, d'être « robuste », « dure à la tâche » et « peu coûteuse »⁷⁵. Le développement de l'instruction, pour une population que l'administration destine aux travaux de force et à l'émigration vers les exploitations agricoles de régions plus rentables de l'île, n'est pas une priorité⁷⁶, d'autant

70 Hubert Lyautey, *Lettres du sud de Madagascar 1900-1902*, Paris, A. Colin, 1935, p. 20-21.

71 Michel Guérin, *Les transformations socio-économiques de l'Androy*, thèse de 3^e cycle, université de Paris, 1969.

72 Sur la « politique des races » dans l'enseignement, cf. F. Esoavelomandroso, « "Politique des races"... », art. cit., et Françoise Raison-Jourde, « L'assignation d'un destin identitaire : l'enquête de 1908 sur race et caste des élèves malgaches », in Françoise Raison-Jourde, Solofo Randrianja (dir.), *La nation malgache au défi de l'ethnicité*, Paris, Karthala, 2002, p. 45-60.

73 Raymond Decary, « Les Antandroy », *Revue des troupes coloniales*, n° 289, 1947, p. 49 et 54.

74 Cf. Raymond Decary, « La population de Madagascar », extrait du *Bulletin de l'académie malgache*, t. XXVIII, année 1947-1948, 19 p.

75 Karen Middleton, « Who killed malagasy cactus? Science, environment and colonial southern Madagascar (1924-1930) », *Journal of Southern African Studies*, vol. 25, n° 2, 1999, p. 229 ; Raymond Decary et Remy Castel, « Migrations intérieures récentes des populations malgaches », *Études démographiques*, Tananarive, 1941, p. 22.

76 F. Esoavelomandroso, « « Politique des races »... », art. cit.

que la concurrence de l'enseignement confessionnel dans cette région est quasi inexistante⁷⁷.

Les habitants, après avoir longuement résisté à la conquête française, concentrent leur opposition sur l'impôt et l'école, les deux étant liés : en 1907, les chefs Tandroy posent comme condition à leur « soumission » que les bœufs ne soient pas soumis à l'impôt et qu'il ne soit pas ouvert d'écoles dans la région. Ils craignent « que leurs enfants qui leur servent de gardiens de bœufs, ne soient pris de force, et que la surveillance des troupeaux n'en soit compliquée »⁷⁸ ; entre 1915 et 1917-1918, alors que la taxe sur les bœufs est effective, une révolte ayant pour objet la fiscalité éclate dans la région⁷⁹, et notamment à Tsihombe, où une école a été créée en 1915.

Les rapports des écoles font fréquemment état de la difficile scolarisation des enfants. À titre d'exemple, l'instituteur de l'école de Tsivory (ouverte en 1911) signale en 1928 que les enfants « ne fréquentent pas l'école ou viennent par peur du *fanjakana* [administration/État] [...] les parents envoient leurs enfants garder les troupeaux »⁸⁰. À Tsihombe, l'instituteur écrit en 1929 : « Les parents Tandroy craignent que les conseils reçus à l'école ne risquent d'éloigner les enfants une fois ces derniers instruits, donc ils les cachent »⁸¹. À l'école d'Ampotaka (ouverte en 1939), la fréquentation est qualifiée par l'inspecteur de « très médiocre » en 1941 ; elle progresse en 1947 « grâce à l'intervention du chef de district et du chef de poste » et, en 1949, la population est déclarée par l'inspecteur « assez réfractaire à l'instruction »⁸². À l'école d'Antanimora (ouverte en 1919), l'opposition des parents est signalée en 1919, 1921 et 1934. En 1938, l'instituteur demande l'intervention du gouverneur auprès de la population. En 1951, l'instituteur en poste signale encore que « les villageois s'opposent souvent à une fréquentation régulière »⁸³. De fait, les travaux agricoles scolaires ne sont jamais cités comme objet ou cause de la résistance ; il s'agit d'une résistance plus générale de la population à la scolarisation

77 Pierre Zevaco et al., *Le Christianisme dans le Sud de Madagascar*, Fianarantsoa, Ambozontany, 1996.

78 R. Decary, *L'Androy...*, op. cit., t. II, p. 239.

79 Faranirina Esaovelomandroso, « Les *Sadiavahe* : essai d'interprétation d'une révolte dans le Sud de Madagascar (1915-1917) », *Omaly Sy Anio*, n° 1-2, 1975, p. 139-171.

80 ANM, G335, d1177, RS septembre 1928.

81 *Id.*, d1176, RS mars 1929.

82 ANM, G333, d1160, RS mars 1941 (notes de l'inspecteur) ; RS septembre 1947 ; RI août 1949.

83 *Ibid.*, d1162, RS septembre 1919 ; RI août 1921 ; RS septembre 1934 ; RS septembre 1938 ; RI août 1951.

des enfants, et par là au système colonial et à la domination française. Il s'agit également pour les chefs Tandroy de conserver un mode de production économique reposant sur l'élevage semi-extensif, de perpétuer les moyens de la domination lignagère au niveau local et d'éviter le risque, en cas de scolarisation, d'un éloignement physique et symbolique des garçons, bouviers et héritiers des biens patrimoniaux.

Ces difficultés sont accentuées en période d'insécurité alimentaire. Succédant aux disettes de 1916, 1921 et 1926⁸⁴, une famine fait rage au début des années 1930, poussant une partie de la population à l'émigration vers d'autres régions de l'île plus prospères. Elle est liée à la destruction par l'administration⁸⁵, en 1929, des figuiers de Barbarie nécessaires à la survie des hommes et du cheptel, qui provoque un déséquilibre écologique important. Suite au blocus de l'île en 1940-1942, auquel s'ajoutent des épisodes de sécheresse et d'invasion de criquets, une famine est à nouveau signalée en 1943-1945⁸⁶. Tous ces épisodes sont mentionnés par les instituteurs en poste dans la région et par les inspecteurs pour expliquer leurs difficultés à recruter des élèves ou à maintenir la fréquentation⁸⁷.

2 – Un enseignement agricole adapté au milieu et aux besoins des populations ?

Malgré ce contexte peu favorable au développement de l'école en général et de l'enseignement agricole en particulier, chaque école officielle de l'Androy possède un jardin. Mais ceux-ci sont loin d'être prospères, décrits régulièrement par les instituteurs ou les inspecteurs comme étant en mauvais état, inexploitable pendant la saison sèche, peu fertiles...⁸⁸.

Cet état de désolation s'explique en partie par les conditions climatiques et agro-écologiques de la région, auxquelles s'ajoutent parfois des événements tels qu'un cyclone ou une invasion de criquets. Mais le choix des cultures pratiquées est également en cause. Ainsi, à Tsihombe, en 1928, alors que le potager est déclaré « inexploitable de septembre à février » en raison de la chaleur, on fait venir des plants de fleurs de Fianarantsoa et Vangaindrano, où les pluies

84 R. Decary, *L'Androy...*, op. cit.

85 K. Middleton, « Who killed malagasy cactus ?... », art. cit.

86 Suzanne Frère, *Madagascar : Panorama de l'Androy*, Paris, Éd. Aframpe, 1958.

87 ANM, G333, G334, G335.

88 *Id.*

sont bien plus abondantes ; en 1931, alors que la famine fait rage et que le potager a été « ravagé par la chaleur et les criquets », du lilas est planté dans le jardin⁸⁹. Si ces jardins d'agrément ont été assez rares dans les écoles de la région, d'autres pratiques, plus fréquentes, concourent aux difficultés rencontrées, en particulier la culture de légumes « européens ».

S'ils poussent très bien sur les Hautes-Terres, leur culture dans l'Androy demande des efforts considérables, surtout pour l'arrosage, les points d'eau se trouvant souvent à plusieurs kilomètres de l'école ; ces efforts sont, en outre, fréquemment réduits à néant du fait du climat. Pourtant, durant les années 1920, ces cultures sont pratiquées dans huit des neuf écoles de la région⁹⁰. Moins répandues par la suite, elles le sont tout de même encore dans six écoles sur treize dans les années 1930⁹¹ et dans quatre écoles sur vingt après la Seconde Guerre mondiale⁹².

En 1932, les propos du chef de la circonscription scolaire de Tuléar relatifs aux travaux agricoles dans sa région – voisine de l'Androy et aux conditions climatiques proches – laissent penser qu'il existe un certain « entêtement » des instituteurs dans la culture de ces légumes. Il leur conseille en effet de « bien s'adapter au pays, au climat, aux cultures. Ne pas *s'entêter* à des cultures ne convenant pas aux conditions locales »⁹³. Dans l'Androy, l'école de Behara est un exemple de cette obstination : en 1920, l'inspecteur signale que le jardin est inexploité en raison de la chaleur ; l'année suivante, il note la présence de choux, poireaux et petits pois dans le potager ; après une inondation en 1922 et deux années très chaudes, des choux, salades et tomates sont à nouveau cultivés en 1925 et 1926 et se maintiennent en 1927 et 1928 ; mais, l'état du jardin se dégrade quand survient la sécheresse du début des années 1930 ; en 1934, le jardin est signalé comme « négligé » et « fouillis » par l'agent de propagande agricole de Fort-Dauphin (en charge, entre autres, du suivi des jardins scolaires de la région) ; l'année suivante, des choux, choux-fleurs, carottes, aubergines et petits pois sont à nouveau mentionnés par l'inspecteur ; en mars 1936, ce dernier constate que le potager est vide et que les arbres fruitiers ont péri ; en septembre, l'instituteur note à nouveau

89 ANM, G335, d1176, RS mars 1928 ; RS septembre 1931.

90 ANM, G333, d1157 et d1162 ; G334, d1163 et d1164 ; G335, d1174, d1175, d1176 et d1777.

91 ANM, G334, d1163, d1167, d1168 et d1169 ; G335, d1176 et d1177.

92 ANM, G334, d1179 ; G335, d1170, d1171 et d1173.

93 *Bulletin*, janvier-mars 1932. Souligné par nous.

la présence de choux-fleurs, choux, tomates, carottes, petits pois et navets ; en février 1937, le rapport d'inspection relatif au jardin de l'école est désolant : « néant, tous les plants ont grillé »⁹⁴.

Plusieurs raisons concourent à cet entêtement. D'une part, la formation reçue par les instituteurs insiste sur la culture de ces légumes, en partie parce qu'elle est enseignée par des Européens, eux-mêmes habitués à ce genre de cultures. D'autre part, la plupart des instituteurs en service dans la région sont originaires des Hautes-Terres où ces cultures réussissent bien et où elles ont été implantées parfois depuis près d'un siècle. En outre, comme dans le cas cité ci-dessus de Behara, aucune autorité scolaire ou administrative ayant visité les écoles de l'Androy ne signale aux instituteurs la non-pertinence de telles cultures en raison du milieu. Dans certains cas, ils y voient plutôt une opiniâtreté louable des instituteurs dans leur travail, comme à Tsihombe, en 1922 :

« Quelques légumes européens témoignent que l'instituteur essaie d'obtenir des résultats pendant l'unique période (mars à septembre) où la culture est possible. Les pommes de terre, semées en grande quantité, sur l'ordre du Capitaine chef de District, sont en bonne voie, mais réussiront-elles à donner des tubercules ? »⁹⁵.

La seule culture de légumes « indigènes » n'est d'ailleurs pas valorisante, comme le laissent entendre les propos de l'inspecteur primaire Devaux en 1931 :

« Certes, il existe encore des écoles dans lesquelles on se contente de cultiver, avec le minimum de peine, quelques maigres légumes indigènes, mais elles sont l'exception ; généralement les maîtres font preuve de zèle dans cette partie de leur service »⁹⁶.

Or les légumes « européens », censés varier l'alimentation de la population, sont peu appréciés des habitants de l'Androy. L'instituteur de Ranomainty signale ainsi, en 1938, que le jardin sert seulement de culture d'apprentissage car les Tandroy n'aiment pas les légumes *vazaha* (européens), « même les élèves ne les mangent pas »⁹⁷. Ces cultures ont par contre un intérêt plus immédiat pour les administrateurs européens, comme le rapporte Alain Deschamps dont le père, Hubert, fut chef du district d'Ambovombe en 1932 :

94 ANM, G334, d1163. Voir l'ensemble des RS et RI de 1920 à 1937.

95 ANM, G335, d1176, RI juin 1922.

96 « Rapport sur l'enseignement à Madagascar », *L'adaptation de l'enseignement...*, op. cit., p. 146.

97 ANM, G335, d1174, RS septembre 1938.

« Ces “écoles de villages” [...] étaient, elles aussi, l'affaire des administrateurs de base. Ils les bâtaient, les équipaient et suivaient avec intérêt les progrès des jardins scolaires. C'est que leurs produits [...] échouaient assez souvent dans leur cuisine »⁹⁸.

Les cultures de rente sont peu nombreuses dans l'Androy : parmi l'abondante diversité de pois, le pois du Cap est apprécié des marchés extérieurs, le ricin et le coton également. Mais leur rentabilité est nettement inférieure à celle des productions d'autres régions (vanille, girofle, café, etc.), même si, dans la partie nord de l'Androy, des cultures de tabac sont tentées, parfois avec succès. Il est donc peu probable que les caisses agricoles aient pu dégager assez de bénéfices pour pallier la pénurie de matériel et/ou de fournitures scolaires, régulièrement mentionnée dans les rapports des écoles⁹⁹.

Les cultures les plus adaptées à la région sont surtout vivrières et caractéristiques du climat et des sols de la zone : manioc, mil, patate douce, etc. Ces plantes sont cultivées dans toutes les écoles de la région selon de nouveaux procédés cultureux devant permettre, en théorie, d'avoir des récoltes plus abondantes¹⁰⁰. Mais l'expérience n'est pas toujours concluante, au point que les récoltes ne suffisent pas à fournir les aliments nécessaires au fonctionnement des cantines, y compris en dehors d'événements climatiques dévastateurs. C'est le cas par exemple à la fin des années 1940 à Antanimora, Faux-Cap, Mahaly, Tsihombe et Sampona¹⁰¹.

Les principes régissant l'ouverture de ces cantines sont édictés dès 1915¹⁰². Non obligatoires, elles sont préconisées lorsque les élèves habitent loin de l'école afin qu'ils n'assistent pas à la classe le ventre vide. Dans l'Androy, non seulement les élèves habitent souvent loin de l'école, mais de plus l'insécurité alimentaire est récurrente. Pourtant, à l'exception de rares initiatives d'instituteurs qui distribuent parfois quelques aliments à leurs élèves, comme à Imanombo en 1931¹⁰³, les cantines ne sont ouvertes, dans la quasi-totalité des écoles de la région, qu'à partir de 1945, sur ordre des autorités scolaires et/ou administratives.

98 Albert Deschamps, « Le développement économique et social », in Jean Clauzel (dir.), *La France d'outre-mer (1930-1960)*, Paris, Karthala, 2003, p. 403-404.

99 ANM, G333, G334, G335.

100 ANM, G333, G334, G335.

101 ANM, G333, d1162, RS mars 1949 et février 1950 ; G334, d1167, RS mars 1948 ; G335, d1171, RS mars 1950, d1176, RS septembre 1950, d1178, RS septembre 1951.

102 Circulaire n° 8583 du 10 décembre 1915, mentionnée dans le *Bulletin* de janvier-février 1916 et janvier-mai 1917.

103 ANM, G334, d1169, RS septembre 1931.

Enfin, alors que c'est une activité majeure dans la zone et que les efforts fournis dans le domaine de l'agriculture sont loin d'être toujours rentables, l'élevage est très peu pratiqué dans le cadre de l'école. Lorsque c'est le cas, il apparaît parfois sensiblement inadapté aux besoins locaux, comme à Behara en 1929-1931 et à Ampasipolaka en 1950-1951, où est signalé un élevage de porcs¹⁰⁴ alors même que cet animal constitue un des interdits (*fady*) alimentaires majeurs pour les Tandroy. En outre, à Antanimora, en 1923, non seulement l'école possède un élevage de quelques porcs, mais le maïs et les patates douces cultivés dans le jardin servent à les nourrir¹⁰⁵. Plus appropriés, des élevages de volailles ou de caprins sont toutefois développés dans quelques écoles (Ampotaka, Imanombo, Imongy et Tranoroa), surtout après 1945, et servent à alimenter la cantine¹⁰⁶.

En décalage avec la rhétorique officielle, les travaux agricoles pratiqués dans les écoles publiques de l'Androy apparaissent ainsi sensiblement inadaptés au milieu et aux besoins des populations de la région. Ils répondent davantage, en revanche, aux habitudes culturelles et culturelles des Européens et des instituteurs malgaches provenant d'autres régions.

Après des débuts timides et peu concluants, à partir de 1916 une place importante, voire centrale, a été accordée à l'enseignement agricole dans les écoles du premier degré à Madagascar, en raison du conflit mondial et en alléguant un risque de déstabilisation de la colonie lié à l'affaire *Vy, Vato, Sakelika*. Cette décision fut prise en raison d'enjeux politiques et, plus encore, d'enjeux économiques qui n'ont fait que se développer dans le cadre de la politique de « mise en valeur » des années 1920. Cette politique n'a toutefois pas rencontré le succès escompté auprès de la population en général, celle-ci y étant globalement réfractaire. En outre, le développement des travaux agricoles scolaires, bien que relevant de la politique dite « d'adaptation de l'enseignement », s'est révélé parfois radicalement inadapté au milieu et aux besoins des populations, comme dans le cas de la région de l'Androy. Le cas de Madagascar confirme une tendance observée dans d'autres parties de l'Empire, tant par les études

104 ANM, G334, d1163, RS août 1929 et septembre 1931 ; G333, d1159, RI mai 1950, RS mars 1951.

105 ANM, G333, d1162, RS mars 1923.

106 ANM, G333, d1160, RS mars 1946 et mars 1950 ; G334, d1169, RS mars 1946 ; G335, d1170, RS mars 1947 ; d1175, RS mars 1929 et septembre 1946.

de la politique scolaire et de ses réalités dans les écoles rurales¹⁰⁷ qu'au travers des témoignages d'acteurs de l'époque¹⁰⁸, lesquels devaient inspirer la littérature¹⁰⁹. Dans la plupart des cas, la « ruralisation » de l'enseignement, par son caractère contraignant, contribua à faire apparaître aux yeux des populations la scolarisation comme une corvée, comparable aux corvées exigées des adultes « indigènes » dans le système colonial.

Cette politique « d'adaptation de l'enseignement dans les colonies » est décriée lors de la conférence de Brazzaville, en février 1944, où est prônée l'assimilation entre enseignement « autochtone » et enseignement métropolitain. À Madagascar, le rapprochement des deux types d'enseignement, concrétisé par la réforme de l'enseignement public de 1951¹¹⁰, réduit la formation pratique, désormais qualifiée de « travaux manuels », à une heure quarante au cours préparatoire et à deux heures quarante aux cours élémentaire et moyen sur vingt-sept heures trente de cours hebdomadaires. Ni jardin scolaire ni travaux agricoles ne sont mentionnés dans le nouveau programme de l'enseignement primaire. De fait, cette réforme consacre, du moins en théorie, la fin des jardins scolaires.

En outre, du fait de la nouvelle équivalence entre enseignement métropolitain et colonial, le calendrier scolaire est modifié et calqué sur celui de la métropole. Est alors introduite une nouvelle inadaptation du système scolaire aux conditions locales : les grandes vacances ont désormais lieu pendant l'hiver austral alors que, dans les périodes les plus chaudes, les élèves sont à l'école. Héritage de la fin de la période coloniale, cette inadaptation de l'école au milieu a toujours cours aujourd'hui.

Marie-Christine DELEIGNE

Université Paris-Descartes, UMR Ceped

107 D. Bouche, « L'école rurale en Afrique... », art. cit. ; H. Gamble, « Peasants of the Empire... », art. cit. ; Claude Marchand, « Tentatives d'adaptation de l'enseignement aux réalités camerounaises : l'enseignement agricole. 1921-1970 », *Revue canadienne des études africaines*, vol. 8, n° 3, 1974, p. 539-551 ; Gabriel Massa, Y. Georges Madiéga (dir.), *La Haute Volta coloniale : témoignages, recherches, regards*, Paris, Karthala, 1995.

108 Jean Capelle (directeur de l'enseignement de l'AOF), *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1945-1958*, Paris, Karthala, 1990 ; Alfred Yambangba Sawadogo, *L'école de mon village : 1936-1958. Un élève raconte*, Paris, L'Harmattan, 2002.

109 Samba Gadjigo, *École blanche, Afrique noire : l'école coloniale dans le roman d'Afrique noire francophone*, Paris, L'Harmattan, 1990 ; Brigitte Alessandri, *L'école dans le roman africain : des premiers écrivains francographes à Boubacar Boris Diop*, Paris, L'Harmattan, 2005.

110 Arrêté n° 327-E/CG du 12 novembre 1951, *Bulletin*, août-décembre 1951. Voir aussi A.-M. Goguel, *Aux origines du maï malgache*, op. cit., p. 69-113.