

L'ÉDIFICATION D'UN ENSEIGNEMENT POUR LES INDIGÈNES : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français

Linda LEHMIL
llehmil@tulane.edu

La fin du XIX^e siècle, marquée par de nombreux changements économiques et politiques voit apparaître un sujet de discussion neuf et houleux lors des diverses rencontres coloniales : le concept d'éducation des indigènes. Les nombreux Congrès intercoloniaux consacrés à l'enseignement aux indigènes en définissent les contours idéologiques et philosophiques, en interrogeant la nature de cette éducation, ses valeurs et son rôle dans chaque colonie. Avant les lois Ferry (de 1881 et 1892), l'instruction des indigènes ne figure pas au programme colonial. Tout commence avec le rapport sur l'organisation de l'Algérie que Jules Ferry publie en 1892 sous le titre « Le gouvernement de l'Algérie¹ » qui conclut que l'instruction des indigènes servirait la France tout aussi bien que les colonisés. Complémentaire à l'œuvre de rayonnement, elle est considérée comme le moyen le plus efficace pour asseoir la domination territoriale de la France et pénétrer les âmes conquises. Ainsi, l'étude théorique des débats permet de mettre en lumière le raisonnement et la logique de leurs applications futures et pratiques. En résumé, pour comprendre les politiques éducatives effectivement mises en place dans les diverses colonies, il faut en analyser la théorie en amont.

Trop souvent, les travaux de recherches ont présenté une vision monolithique, figée et manichéenne de la politique linguistique et éducative de la France aux colonies. La problématique est plus complexe qu'il n'y paraît. Bien qu'idéalisée théoriquement comme uniforme par les pédagogues républicains, la conceptualisation de l'école pour les indi-

1. Voir à ce propos l'article « Jules Ferry et la question algérienne en 1892 (d'après quelques inédits) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, tome X, Paris, Puf, 1963.

gènes se présente avant sa naissance comme multiple, unique et variable pour chaque colonie et chaque période historique. Bien que nous partagions le constat qui atteste de l'état de crise générale de l'école postcoloniale dans le monde francophone² (dont les solutions exigent de lier l'école du passé à celle du présent, pour en analyser les continuités, les ruptures et « repenser l'école coloniale, la restructurer et la réadapter aux besoins nouveaux de l'Africain moderne³ »), il est tout de même primordial de sortir du procès intenté à l'école coloniale.

Pour saisir la complexité des débats théoriques et la réalité de leurs mises en œuvre, il ne suffit pas de réduire les politiques scolaires et linguistiques de la France aux colonies à la mission civilisatrice et à ses fins utilitaristes. D'une part, la francisation culturelle et morale des peuples colonisés n'a jamais été ni uniforme ni totalement « glotto-phage » comme certains l'affirment et, d'autre part, la politique scolaire a varié selon les époques, les colonies, les régions d'une même colonie (je pense notamment à l'Indochine et à Madagascar) mais également selon ses instigateurs – gouverneurs généraux, inspecteurs de l'Éducation et instituteurs qui ont façonné l'école coloniale.

Les critiques en théorie postcoloniale admettent à l'unanimité le rôle clé joué par l'école primaire, garde-fou de la pérennisation de la colonisation et agent de l'institutionnalisation de la francophonie aux colonies. En dépit de ce constat, les nombreuses études consacrées à l'histoire du français comme ferment d'unification de l'État-nation excluent le plus souvent l'histoire et le statut du français aux colonies⁴. Toutefois, des chercheurs appartenant à des disciplines diverses (histoire⁵, socio-linguistique et didactique du français langue étrangère⁶), présentent depuis peu des histoires de l'enseignement du français aux indigènes (jusqu'aux

2. Cette école produit une masse majoritairement analphabète incapable de lire et écrire, ni en langue véhiculaire maternelle ni en français. Pour des analyses plus détaillées sur la crise de l'école en Afrique francophone, lire les travaux de Samba Gadigo et Ibrahima Seck. Les polémiques contemporaines autour de la langue, langue d'enseignement et de littérature, ne font que prolonger les débats issus de l'époque coloniale, débats qui ont traversé toutes les puissances coloniales.

3. Samba Gadigo, *École blanche, Afrique noire : L'École coloniale dans le roman d'Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 9.

4. À ma connaissance, le seul travail comparatiste de qualité portant sur les politiques éducatives coloniales est celui d'Antoine Léon dans *Colonisation, enseignement et éducation*, L'Harmattan, Paris, 1991.

5. Pour n'en citer que quelques-uns : Denise Bouche, spécialiste de l'AOF (Afrique occidentale française) ; Zahia Matougui et Christine Chaulet-Achour pour l'Algérie.

6. Comme Gérard Vigner et Valérie Spaëth pour l'AOF.

L'édification d'un enseignement pour les indigènes

indépendances) sans toutefois privilégier l'aspect comparatif avec d'autres colonies ni avec la métropole.

Cet article interroge les doctrines scientifiques (anthropologiques et biologiques), morales, religieuses, politiques et éducatives sur lesquelles se sont fondés les éducateurs et administrateurs coloniaux pour décider de la forme à donner à cette éducation aux indigènes et pour montrer comment cette théorisation politique a façonné l'institutionnalisation de la politique scolaire. Nous montrerons dans un deuxième temps – en nous limitant à la comparaison des politiques linguistiques et scolaires mises en place en Algérie et à Madagascar au tournant des XIX^e et XX^e siècles – comment la métropole a « adapté » sa politique scolaire tout en la décentralisant⁷.

Naissance de l'enseignement pour « indigènes »

Dans son rapport intitulé « L'Œuvre scolaire de la France aux colonies » présenté à l'Exposition universelle de 1900 (devant une assemblée d'officiels du ministère des Colonies), Henri Froidevaux, agrégé d'histoire et de géographie, docteur ès Lettres, dresse un bilan de l'histoire et de l'organisation de l'instruction publique française aux colonies, des accomplissements et progrès des diverses tentatives de l'administration coloniale et de l'initiative privée (missionnaires, association de propagande de la francisation). Froidevaux est un des premiers à soulever les questions cruciales de la nature, du rôle et de la fonction, bref, des spécificités de l'enseignement aux colonisés :

Quel caractère y revêtra l'école ? De quelle nature sera l'enseignement à y donner ? Quel rôle devra jouer l'instituteur indigène quand on aura pu en former ? Enfin quelle place devra occuper la langue nationale, la langue française, vis-à-vis des idiomes locaux, ou plutôt régionaux⁸ ?

7. La centralisation de l'enseignement dispensé aux indigènes s'est atténuée du fait de la réorganisation politique et administrative des colonies, désormais prises en charge par deux ministères différents : celui de l'Instruction publique d'une part, celui des Colonies d'autre part.

8. Henri Froidevaux, *L'Œuvre scolaire de la France aux colonies*, Exposition universelle de 1900, Publications de la commission chargée de préparer la participation du ministère des Colonies, « Les Colonies françaises », Tome IV, Challamel, 1900-1901, Paris, p. 10.

Son bilan comparatif clairvoyant sonne le glas d'une politique scolaire désorganisée en insistant sur le rôle actif que doit jouer la langue française – bien qu'inconnue des indigènes – pour assurer la pérennité de la conquête coloniale. Sans toutefois alarmer ses collègues, Froidevaux considère l'ampleur de la tâche à accomplir et l'enjeu de « [ces] problèmes très délicats, dont la solution doit varier suivant les pays, et sur lesquels nous sommes loin d'être encore aujourd'hui parfaitement renseignés⁹ ». En effet, comment la métropole pourra-t-elle mettre en place un tel enseignement sur l'ensemble de ses territoires ? À rebours d'une politique désorganisée, Froidevaux suggère une planification linguistique structurée, variable et dépendante du statut de chaque colonie, de son niveau d'avancement intellectuel et de la situation scolaire précoloniale :

Là, très souvent, existe un embryon d'enseignement ; aussi était-il impossible de songer à traiter de la même façon des colonies comme nos Antilles et comme le Soudan et le Congo français. Ici, on trouve déjà des traditions bien établies, un passé relativement long, une population ayant de réels besoins intellectuels et une civilisation vraiment développée ; là, ce sont des pays neufs, où tout, ou presque tout, est à créer, où la langue française est encore pour ainsi dire inconnue des indigènes¹⁰.

Par ailleurs, Froidevaux soulève un point crucial de la politique linguistique coloniale. Refusant l'exportation telle quelle de l'école française aux colonies, il propose, dès 1900, de réfléchir à l'élaboration d'une véritable pédagogie qui répondrait aux mœurs et caractères de chaque population colonisée. Au Congrès de 1906, il rappelle que l'enseignement doit être élémentaire, simple, pratique, adapté aux capacités mentales des enfants auquel il est destiné, mais surtout flexible, variant avec les pays et les races, et gradué selon qu'il prépare l'élite ou la masse. Là se dessine d'une manière incontestable l'orientation future d'une politique scolaire francophone variable, unique pour chaque colonie. L'hétérogénéité des politiques coloniales renvoie aux spécificités socio-culturelles et historiques de chaque colonie et à l'image que s'en fait la métropole. Celle-ci se fonde sur le passé des civilisations, le prestige de la langue ainsi que la place des peuples au sein de la pyramide hiérar-

9. Henri Froidevaux, *op. cit.*, p.10.

10. Henri Froidevaux, *op. cit.*, p.11.

L'édification d'un enseignement pour les indigènes

chique des races. Ainsi, l'éducabilité des peuples sera fonction de leur place sur l'échelle des civilisations. La majorité des historiens affirme que deux thèses prédominent au sein des théorisations de la politique coloniale, lors de l'organisation des possessions coloniales, et qui résument les opinions en matière d'enseignement : la thèse de l'« assimilation » et celle de l'« association¹¹ ». Cependant, à la lecture des différents documents d'archives, il convient d'en identifier une troisième, celle de l'« adaptation » et notamment au niveau de la politique linguistique.

Nous allons étudier l'impact de ces théories en Algérie et à Madagascar. Dans quelle mesure la mère patrie a-t-elle désiré et favorisé la « francisation » de ses enfants adoptifs ? Y a-t-il eu des discordances entre la théorie et la mise en œuvre ? Nous montrerons comment cette politique d'assimilation éducative tant proclamée et décriée se trouve au cœur du paradoxe colonial : l'assimilation ne devait jamais être totale.

L'éducabilité des indigènes

Psychologie des indigènes

La conceptualisation de cette éducation pour indigènes se cristallise autour de deux idéologies opposées : certains imaginent une éducation civilisatrice qui pourrait élever les âmes des barbares, d'autres clament que l'éducabilité est une chimère. Ainsi, pour Léopold de Saussure, auteur d'une *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*¹², influencé par les travaux de Gustave Le Bon¹³, les caractères mentaux sont héréditaires et donc immuables :

11. La théorie de l'association semble constituer le meilleur antidote à l'échec de la politique d'assimilation prônée aux débuts de la colonisation. Elle est fondée sur le respect des coutumes et mœurs des peuples colonisés, sur l'idée de « faire évoluer les peuples dans leurs propres civilisations », et constitue à ce titre une variante française de la politique britannique de l'« *indirect rule* ». Gonflé d'idées généreuses, ce concept reste flou dans la pratique puisqu'il suppose une confiance accrue accordée aux indigènes.

12. Paris, Félix Alcan, 1899.

13. Bon stipule que la distance qui sépare les civilisations et les races inférieures des races occidentales « est trop immense » pour que soit transposé tout un système de civilisation dans ces pays aux mœurs, croyances, constitutions mentales et institutions si différentes (Congrès colonial international de Paris, 1889, Paris, Augustin Challamel, 1890, p. 67). L'abîme héréditaire surtout entre ces deux « classes » de peuples serait infranchissable (*ibid.*, p. 70).

Abusé par ses dogmes, réfractaire à l'idée de la race, le Français est persuadé que les espèces humaines ne diffèrent entre elles que par l'éducation. Les profondes divergences mentales qui séparent les races lui apparaissent comme superficielles; il croit pouvoir en venir à bout facilement et il s'acharne à une lutte stérile contre les lois de l'hérédité¹⁴.

En somme, il faudrait un régime judicieux pour que corresponde une politique linguistique et éducative spécifique à chaque race. Saussure affirme que c'est la notion de race et non celle d'éducation qui différencie les êtres civilisés des barbares. À l'inverse, d'autres pédagogues écrivent que « la constitution mentale est peut-être le résultat d'une hérédité collective, mais [que] cette hérédité n'est pas une disposition physiologique congénitale, c'est le résultat psychologique d'une éducation traditionnelle et de l'influence du milieu¹⁵ ». Selon eux, l'éducation réussirait à briser cette fatalité héréditaire qui sépare intangiblement les races. Les théories de la hiérarchisation des races fondées sur des principes psychologiques et héréditaires (biologiques et historiques) justifient presque *naturellement* la colonisation et la domination française sur les peuples conquis. Dans cette logique, comprendre et parler le français serait une conséquence « naturelle » de la conquête¹⁶, obligation parmi de nombreuses autres auxquelles les colonisés doivent se résigner (Code de l'indigénat en Algérie et à Madagascar).

Dans un tel climat, au tournant des XIX^e et XX^e siècles, politiciens et pédagogues commencent à s'interroger sur l'éducabilité des indigènes : sont-ils tous susceptibles de recevoir une instruction civilisée ? Tout comme les races et les langues, leurs qualités intellectuelles sont hiérarchisées par les colons. Comme conclut Louis Vignon (représentant d'une certaine mentalité antiassimilationniste) après cinq cents pages d'analyse comparée de la politique coloniale, l'instruction ne peut lutter contre le poids ancestral de l'hérédité. Par conséquent, les indigènes stagneront et ne pourront jamais évoluer :

14. Gustave Le Bon, *op. cit.*, p.10.

15. *Essai de pédagogie indigène : initiation à l'enseignement indo-chinois*. Archives Institut national de la recherche pédagogique, p. 3.

16. Irénée Carré, *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat*, Supplément du numéro 36 du Bulletin de l'Alliance française, Paris, A. Colin, 1891, p. 22.

L'édification d'un enseignement pour les indigènes

Une chose apparaît dès maintenant certaine au sociologue, c'est que l'instruction primaire, professionnelle, secondaire, supérieure, technique ne transformera nulle part Noirs, Arabo-Berbères et Jaunes en des Français : déterminés physiologiquement et psychologiquement dans leur mentalité par l'hérédité, le milieu, la société, ils demeureront ce qu'ils sont, des Noirs, des Arabo-Berbères, des Jaunes, qui n'évolueront que suivant les possibilités et les modes de représentation de leurs cerveaux¹⁷.

Le camp des défenseurs de l'instruction des indigènes qui comptent dans ses rangs républicains, laïques, socialistes, argumente qu'il serait bien facile de prouver que les indigènes sont éducatibles dans la mesure où chaque pays possède des systèmes scolaires précoloniaux qui ont donné des résultats (comme à Madagascar ou en Indochine où une large partie de la population était alphabétisée avant la conquête).

Partant du postulat que le milieu comme la race conditionnent la pédagogie, ces considérations psychologiques seront intégrées pour orienter les choix pédagogiques et éducatifs, avec, toujours en filigrane, cette volonté de les adapter aux mœurs de chaque race. C'est l'objectif que Charles Renel, directeur de l'enseignement à Madagascar, se propose d'accomplir pour les Malgaches dans son *Principes de pédagogie indigène à l'usage des Européens. Leur application à Madagascar, Tananarive*¹⁸ :

Connaître les défauts et qualités de la race malgache, pour en déduire des règles pédagogiques particulières, se rappeler toujours qu'on fait appel plus facilement au respect humain de l'élève malgache qu'à son émulation, garder toujours devant les indigènes la maîtrise de soi qui sied à un chef. Savoir que le milieu, comme la race, conditionne la pédagogie indigène, et que des règles bonnes en France peuvent ne pas l'être sous les Tropiques.

Pour certains, comme Irénée Carré (célèbre inspecteur de l'enseignement primaire en France aux commencements de l'école laïque républicaine) qui établit une similitude de caractères entre enfants indigènes et enfants de la France rurale, il faut appliquer aux indigènes la même pédagogie que celle prônée en métropole ; ce que de nombreux autres pédagogues vont essayer de combattre en créant *une pédagogie indigène différentielle*. Force est de constater qu'à la base de cette pédagogie se trouvent les discours empiriques du XIX^e siècle qui catégorisent les

17. Dans *Un programme de politique coloniale. Les questions indigènes*, Paris, Plon, 1919, p. 510.

18. Imprimerie officielle, 1922, p. 16.

indigènes en fonction de leur place sur l'échelle des civilisations et de leur caractère psychologique, les déclarant en l'espèce inassimilables à la civilisation française. À la lumière des perceptions des caractères de l'élève indigène, les pédagogues et administrateurs coloniaux orienteront volontairement l'enseignement vers une nette tendance pratique, rudimentaire et professionnelle bien que les républicains exigeassent une école « totale et civilisatrice ». Exporter l'école laïque aux colonies est, pour l'historien et administrateur colonial Chailley-Bert, une erreur qui pèse sur la politique coloniale de la France dans ses anciennes possessions aux Antilles et en Algérie. Selon lui, il faut favoriser une éducation spéciale « pour les indigènes », convenablement mesurée et répartie ; une évolution lente et sage, avec respect des us et coutumes des pays conquis. À rebours d'un enseignement évolué, il suggère une éducation à deux vitesses : une pour l'élite qui représentait seulement 10% de la population qu'elle préparerait aux « emplois supérieurs », une pour les masses à qui seraient réservés les emplois dits « inférieurs ».

Hierarchisation des races et des langues

Pour éviter tout anachronisme, il convient de resituer les thèses de la hiérarchisation des races dans le contexte historique de l'époque et de les réinterpréter par rapport à la situation en métropole. En France, la loi Guizot du 28 juin 1833 obligeait les communes à ouvrir une école primaire dans chaque circonscription, et ce, même dans les villages les plus reculés. Les préjugés qualifiant les enfants « paysans » de ces régions recourent ceux appliqués aux écoliers indigènes. Bien souvent, leurs situations socioculturelles (milieu rural) et linguistiques sont comparés dans des termes similaires. Autour de 1850, un enfant breton, africain ou algérien ne parle pas encore le français mais seulement « un patois ». Ainsi, selon Irénée Carré, les enfants indigènes des colonies et les enfants des campagnes françaises ne forment plus qu'une seule et même catégorie. Carré considère l'écolier breton de même que les enfants des colonies comme des *tabula rasa*. Il mesure leur manque d'intelligence à l'étendue de leur vocabulaire en langue maternelle qui, selon lui, s'élève à moins de cinq mots pour un enfant breton de sept ou huit ans ; situation identique, voire pire, à celle des enfants et adultes des colonies : « Peut-être celui des Nègres de l'Afrique est-il moins étendu

encore¹⁹. » Carré établit ce parallèle entre la Basse-Bretagne et les colonies d'après des expériences menées outre-mer. Cependant, son argumentation n'apparaît pas recevable selon les critères de la discipline linguistique. D'une part, la plupart des enseignants envoyés par la métropole dans les colonies ne connaissaient pas les langues locales et ne pouvaient donc certainement pas juger de leur qualité linguistique, moins encore de l'abondance du vocabulaire. D'autre part, linguistes, missionnaires et premiers militaires avaient établi de nombreuses grammaires, dictionnaires ou précis de vocabulaire attestant de la richesse des langues locales bien avant les accusations portées par Carré. S'il est juste d'affirmer que, comme les patois, la plupart de ces langues sont essentiellement orales et possèdent peu de traces écrites, il n'est cependant pas scientifiquement recevable d'affirmer que les populations parlant ces langues ne maîtrisent qu'un vocabulaire restreint.

Par ailleurs, on doit noter que le raisonnement de Carré s'inscrit en cohérence avec le discours dominant de l'époque sur la hiérarchisation des langues. Tandis que le XVIII^e siècle pensait la hiérarchisation raciale et linguistique comme évolutive au cours du temps (le sauvage peut évoluer au statut de civilisé et les jargons s'élever au statut de langue), le XIX^e verra apparaître la notion d'immutabilité des civilisations et des cultures. C'est aussi la période où naissent la linguistique et la grammaire comparée qui établissent les typologie, hiérarchisation et évolution des langues (isolantes, agglutinantes et flexionnelles) au cours de l'histoire. Pour Gobineau, la hiérarchie des langues correspond rigoureusement à la hiérarchie des races²⁰. Il établit qu'à la base de la pyramide linguistique se trouvent les langues des peuples inférieurs et « sauvage ». Le linguiste Louis-Jean Calvet, dont je reprends ici les analyses, choisit de parler de « langues dominées » *versus* « langues dominantes », ainsi que de « glottophagie » entre ces langues :

[...] les langues des autres n'existent que comme preuves de la supériorité des nôtres, elles ne vivent que négativement, fossiles d'un stade révolu de notre propre évolution. [...] Cette glottophagie, dont la finalité est le confort, porte en germe le racisme et la justification du phénomène colonial qui la suivra de peu²¹.

19. Irénée Carré, *op. cit.*, p. 6.

20. Gobineau, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Paris, 1853, p. 214.

21. Louis-Jean Calvet, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris, Payot, 1974, p. 31.

Comme le rappelle Calvet, les langues indigènes sont considérées comme des « sous-langues », d'où, pour ces peuples, la nécessité alléguée d'adopter les langues du colonisateur²². Dans cette logique, la langue française, porte-drapeau de la France, devient l'outil privilégié de la mise en valeur des colonies, de la conquête morale et de la pacification des races. Dès la Révolution, les républicains pensent que les Lumières se répandront sur le territoire et dans les colonies grâce à la langue française, étant admis, dès cette époque, que partout où pénètre la langue française, l'idée de patrie et de civilisation s'y installe concomitamment. Le projet d'unification linguistique en cours en France est indissociable du projet politique d'uniformisation du territoire²³. Considérée comme faisant doublement œuvre nationale (il suffit de diffuser la langue pour faire aimer la France) et humaine (pour ses qualités morales – politesse, urbanité, générosité, sociabilité, humanité – et intrinsèques – sa native clarté, son absence d'accent qui faciliterait l'apprentissage au plus grand nombre), la langue française gagne ses lettres de noblesse à travers ce rôle utilitaire et bienfaiteur. Plus que toute autre langue, elle serait vouée à accomplir sa mission civilisatrice grâce à ses facultés d'expansion et ses qualités propres. Agent du patriotisme français, de la civilisation, de la justice, elle serait porteuse de paix. Certains colons, tel Vignon, sont convaincus que l'assimilation linguistique peut civiliser les indigènes au point de les transformer en Français de langue et d'idéologie: « Le jour, [...] où notre Nord-Africain parlera français, il sera véritablement une terre française et un prolongement de la patrie. Il sentira et pensera comme la France²⁴. » Ainsi, de tous les procédés d'assimilation, l'assimilation par la langue semble la moins chimérique à Saussure²⁵: « Une race inférieure en contact avec une race supérieure adopte plus facilement sa langue que ses institutions²⁶. » Bien qu'opposé au principe d'assimilation, il considère cependant que la diffusion de la langue est utile et agréable. Pour les partisans de l'assimilation en revanche, enseigner la langue française à tous les indigènes des colonies

22. Louis-Jean Calvet, *op. cit.*, p. 127.

23. Voir à ce propos l'étude de Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel, *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975 qui montre comment la conquête linguistique est associée à une conquête symbolique du pouvoir.

24. Louis Vignon, *op. cit.*, p. 466.

25. Léopold de Saussure, *op. cit.*, p. 164.

26. *Ibid.*, p. 164.

L'édification d'un enseignement pour les indigènes

représente le moyen le plus sûr de changer les mentalités, voire de faire disparaître, après quelques générations, tout vestige de leurs origines, de leur mentalité et de leurs mœurs. Pour y parvenir, le programme des républicains est clair : il faut créer le plus d'écoles possibles dans lesquelles le français sera seul enseigné, à l'exclusion de toutes les langues indigènes, et de faire en sorte que, dans les délais les plus brefs, tous les sujets soient à même de parler le français. Les partisans de l'association voient là une erreur : il faut respecter – dans leur intégrité et leur spécificités – les races des colonisés tout en aidant à leur maintien.

Thèses des détracteurs de l'enseignement aux indigènes

Plus globalement, les colons imaginent un enseignement pour les indigènes qui vise un triple but calqué sur la politique de colonisation : ambition politique dans une éducation qui vise à rapprocher les races, à former une population fidèle et à faire aimer la France ; visée morale qui passe par une formation morale et intellectuelle (façonnement des âmes indigènes) de longue haleine en vue d'une élévation des âmes ; objectif économique dans une instruction technique permettant une meilleure exploitation des matières premières par les indigènes. Ainsi, les deux partis seront associés en vue d'avantages moraux et matériels réciproques. Les premiers essais de l'enseignement métropolitain aux colonies sont fortement ralentis par les mouvements de résistance des populations (les résistances les plus fortes se manifestent notamment en Algérie et en Indochine), mais émanent également de « l'esprit colon » dénoncé par les plus fervents colonisateurs et administrateurs dont Albert Sarraut (gouverneur général en Indochine) et Georges Hardy (gouverneur général de l'Afrique occidentale française [AOF]) : « L'esprit colon, est un des obstacles les plus difficiles à surmonter, le plus vieil ennemi²⁷. » En effet, la lecture des comptes rendus des congrès sur l'enseignement colonial met en exergue la binarité des débats (l'esprit colon contre la volonté progressiste républicaine) qui anime les administrateurs de toutes sortes, parallèlement aux débats qui ont cours en métropole et qui ne concernent qu'une partie des lettrés, pédagogues et politiciens, laissant de côté l'opinion publique. Dans cette partie, nous rapportons

27. Georges Hardy, *Une conquête morale, l'enseignement en AOF*, Paris, Colin, 1917, p. 31.

les hésitations, les réticences de la métropole, des administrations locales et des colons locaux qui se soucient peu de donner une culture aux peuples vaincus et l'enthousiasme des autres. En établissant comme principe la notion du droit naturel à coloniser, la métropole parachève sa conquête matérielle par sa conquête morale, le civilisateur devant civiliser son esclave-sujet pour en faire un frère, un associé, et par dessus tout, un être de droit. Fondée sur une triple justification (économique, humaniste et enfin politique), la doctrine coloniale de Jules Ferry, encore dominante au début du *xx^e* siècle, illustre parfaitement cette idéologie civilisatrice.

Néanmoins, ce concept théorique, une fois appliqué à l'instruction coloniale française aux indigènes, sera longuement débattu et vivement commenté pendant toute la période de colonisation. La rhétorique déterministe scientifique coloniale, fil constant de sa réflexion, présente une vision manichéenne du monde avec pour modèle/contre modèle le double qui constitue ce couple récurrent et antithétique : le Blanc/le Noir, le civilisé/le sauvage, l'indigénophile/l'indigénophobe, les coloniaux/les anti-coloniaux, les assimilationnistes et les associationnistes... La liste pourrait être longue encore. Aussi n'est-on pas surpris de constater que les débats d'idées divisent essentiellement deux camps. Les indigénophiles comptent dans leurs rangs des parlementaires modérés aux thèses plus ou moins vagues, croyant néanmoins aux vertus de l'éducation qui sont censées transformer l'indigène en Français de langue, de cœur et d'âme. Militants pour les thèses de la métropole, ils travaillent à la pérennité de la colonisation et craignent que les droits naturels issus de la philosophie des Lumières servent de base aux revendications indigènes et finissent par desservir la métropole et l'anéantir. Dans le même camp, les socialistes comme Dumas et les indigénophiles s'insurgent contre le principe sociologique de domination des peuples supérieurs sur les peuples inférieurs et revendiquent l'égalité des hommes au nom du droit naturel de toute race à son autonomie. Lanessan, pour sa part, parle de loi historique : le développement de chaque colonie conduit tout logiquement à un développement autonome, une séparation « naturelle » d'avec la puissance colonisatrice. Ce camp indigénophile, et notamment le socialiste Charles Dumas, condamne la politique coloniale qu'il pense être une erreur, un crime des nations européennes.

Quant aux néo-positivistes, dont Le Bon et Saussure parmi bien d'autres, ils ne croient pas aux vertus de l'éducation sur les indigènes

L'édification d'un enseignement pour les indigènes

et n'adhèrent par conséquent pas au principe de leur éducation morale. Leur entreprise de justification morale qui accorde droits et devoirs aux civilisés cache d'autres intérêts plus matériels. Ainsi Georges Hardy argumente-t-il pour un enseignement utilitaire à dispenser mais également pour une volonté d'affirmer l'autorité de la France, celle de sa langue, sa culture et ses mœurs. Ainsi, l'éducation répondrait à des demandes et besoins spécifiques de la métropole, comme le précise Delassus, professeur à l'École normale d'Alger et officier de l'Instruction publique, « nous les instruisons pour nous plus encore que pour eux [...] »²⁸.

Les arguments s'opposant à l'éducation des indigènes sont multiples, tenaces, ancrées dans la mentalité des colons Européens habitant les colonies, et couvrent plusieurs domaines. Leur potentiel d'éducabilité, d'abord, est remis en question et il devient dès lors difficile de justifier que la Métropole dépense des crédits pour leur enseignement. Ainsi, beaucoup de colons installés aux colonies pensent que l'éducation aux indigènes constitue un gouffre financier pour la France. Par ailleurs, l'enseignement proposé serait inadapté aux capacités des indigènes, il créerait des déclassés et constituerait un danger pour la sécurité de la France. L'inadaptation proclamée de l'enseignement allait servir d'argument autant pour les défenseurs de l'instruction aux indigènes que pour ses détracteurs. Parmi les colons les moins réticents à l'idée d'éduquer les indigènes, figurent ceux qui condamnent l'inadaptation des programmes et des méthodes à caractère « trop métropolitain » et qui ne répondent pas aux besoins et aux capacités intellectuelles des populations indigènes. Ces colons envisagent un enseignement au rabais, ce qui sous-tend que seul l'enseignement professionnel serait possible, car il faut limiter la qualité et la portée de l'éducation compte-tenu du danger potentiel que les indigènes, une fois éduqués, pourraient constituer pour la France.

À ces arguments s'ajoute celui de la primitivité supposée des croyances religieuses et des mœurs indigènes arriérées qui bloqueraient tout effort d'instruction et d'élévation des âmes, rendant ainsi toute assimilation impossible.

28. Achille Delassus, *Métropoles et Colonies. La conquête morale des indigènes*. Alger, Librairie pour tous, 1913, p. 48.

Malgré ces arguments multiples et tenaces du « clan colon²⁹ » qui fustigera l'éducation des indigènes et les dépenses de crédit qui leur sont accordées, la métropole décidera d'organiser la francisation de ses sujets dans les plus brefs délais. Bien que l'adaptation soit le mot d'ordre proclamé dès les premiers congrès coloniaux, la politique éducative prônée présente dans son organisation pédagogique et structurelle des similitudes structurelles d'une colonie à l'autre. À l'inverse, les différences concernent la politique linguistique.

L'école publique pour les indigènes : les cas malgache et algérien

Nous avons choisi de nous pencher plus spécifiquement sur l'étude de cas de colonies où l'implantation de l'école française, bien qu'ayant eu lieu de manière simultanée, fut effectuée selon des modalités divergentes – en limitant notre enquête à l'avant Première Guerre mondiale qui marque l'achèvement de la phase d'installation de l'école pour indigènes. Bien souvent, les chercheurs ont considéré l'Algérie comme la colonie-pilote de par son statut politico-administratif³⁰, mais également en vertu de ses innovations pédagogiques. On pense couramment, tel le chercheur en sciences de l'éducation Antoine Léon, qu'au banc d'essai des premières pratiques éducatives, l'Algérie a été érigée en modèle, point de repère et de comparaison pour les autres colonies constituant un véritable laboratoire (au sens scientifique et humain du terme). Cependant, l'étude comparée historique et linguistique de la politique coloniale nous suggère que Madagascar aurait été un point d'ancrage plus novateur. Très tôt, le gouverneur général Gallieni, avec l'aide du directeur de l'enseignement primaire Deschamps, initie une politique linguistique que beaucoup de colons pensent irréalisable ou idéaliste. Voyons de quelle

29. Les partisans d'une non-éducation des indigènes dénonceront le danger potentiel de leurs pratiques morales et culturelles, associant leurs croyances religieuses à la superstition (le vaudou en Martinique, l'animisme au Sénégal, l'islam en Algérie, le confucianisme et le bouddhisme en Indochine). Ils avanceront tous les arguments possibles pour remettre en cause leur potentiel d'éducabilité, et contester les dépenses financières accordées par la métropole.

30. Puisqu'elle devint département français en 1883 alors que les autres territoires conquis ont été des colonies ou des protectorats.

L'édification d'un enseignement pour les indigènes

manière les cas de planification linguistique et éducative diffèrent pour l'Algérie et Madagascar.

Après le Plan d'études de 1890 en Algérie et l'arrêté de 1905 à Madagascar, il ne sera plus jamais vraiment question de réformes jusqu'aux indépendances (il faudra en effet attendre le Plan de scolarisation totale de 1944 en Algérie, appliqué en 1949 et, hormis les modifications mineures apportées en 1928, jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale à Madagascar). Ce sont principalement ces arrêtés qui ont créé et organisé, dans ses lignes générales, l'enseignement spécial aux indigènes et son organisation pédagogique.

Ainsi, les débuts de la politique de scolarisation favorisent les élites dont le concours est indispensable pour installer et pérenniser la domination et ceci quel que soit la théorie politique adoptée (assimilative, associative ou adaptative). Pour justifier cette organisation scolaire pyramidale, Delassus utilise des arguments pédagogiques : les différences de niveaux entre les élèves, surtout au niveau de la langue véhiculaire, empêcheraient un enseignement unique pour tous. Cette conception de l'enseignement influencera la rédaction des programmes qui bloqueront également les débouchés professionnels pour les indigènes.

Points communs entre l'Algérie, Madagascar et la métropole

D'après ces premiers plans pédagogiques³¹, l'enseignement aux indigènes en Algérie est orienté vers un enseignement dit « spécial », professionnel et manuel, avec pour objectif de ne pas déclasser les indigènes. Les premières orientations pédagogiques prévoient un enseignement utilitaire qui formera la masse pour les besoins de rentabilité de la métro-

31. En Algérie, le décret du 13 février 1883 de Jeanmaire instaure le programme d'enseignement spécial pour indigènes, qui n'entre en vigueur qu'en 1892. L'école devient obligatoire pour toutes les communes d'Algérie. L'enseignement y est divisé entre les communes de plein exercice et les communes mixtes (à forte population européenne). Une prime de 300 francs est accordée aux indigènes connaissant le français. Le rapport d'inspection Leysenne, en 1888, dénonce la similarité des programmes et des méthodes avec ceux adoptés en métropole. Le Plan d'études de 1889 propose un enseignement visant à ne pas déclasser les indigènes, qui met l'accent sur le côté professionnel. Le Plan d'études de 1898 ne prévoit pas de changements fondamentaux par rapport à celui de 1883. L'enseignement est divisé en cours préparatoire, cours élémentaire, cours moyen ; des programmes adaptés sont destinés à toutes les écoles publiques.

pole. Le Plan de 1898 s'articule autour d'un discours civilisateur à portée moralisatrice et insiste sur le fait que l'un des objectifs visé est l'amélioration du bien-être des indigènes :

Faire des hommes honnêtes, éclairés, prévoyants, amis du travail, disposés à se rapprocher de nous par l'usage de notre langue. [...] Améliorer le bien-être, l'hygiène, les pratiques agricoles, les travaux industriels et les relations commerciales des indigènes. L'école va former « aux travaux des champs ou de l'atelier », et pas du tout vers les emplois publics³².

Les matières d'enseignement prévues pour les colonies sont les mêmes que celles prévues par le décret du 18 janvier 1887 pour la métropole (avec en sus l'histoire et de la géographie de l'Algérie) mais réparties différemment. L'enseignement y est donné selon des programmes spéciaux à l'aide d'un matériel pédagogique spécifique et les écoles indigènes sont surveillées. Quant aux plans pédagogiques en métropole (ceux de 1882 et 1887), ils s'orientent vers une éducation physique, intellectuelle et une éducation morale (article 17) et ne sont pas tournés vers une dominante instrumentale ou utilitaire – bien que l'enseignement des éléments du dessin, du chant et du travail manuel soient privilégiés principalement dans leurs applications à l'agriculture (travaux d'aiguille dans les écoles de filles).

À Madagascar, les circulaires de Gallieni du 5 octobre et du 11 novembre 1896 et les arrêtés du 19 avril 1899 se concentrent sur l'assimilation des indigènes par la diffusion de la langue française :

L'usage de notre langue était l'un des plus puissants moyens dont nous disposions pour assimiler nos nouveaux sujets, les initier à nos idées et nos coutumes et, enfin, les préparer à fournir le concours nécessaire aux entreprises de nos colons³³.

Tandis que le développement d'un enseignement pratique (industriel, agricole et commercial) doit « créer des auxiliaires aux colons » (5 octobre 1896) et surtout éviter la formation de déclassés intellectuels. Un autre objectif des instructions officielles de Gallieni vise l'élévation intellec-

32. Centre d'archives d'outre-mer B. 3058, Plan d'études et programmes de l'enseignement primaire des indigènes en Algérie (août 1898), Alger, typographie Adolphe Jourdan, 1900, p. 5.

33. Raoul Allier, *L'Enseignement primaire des indigènes à Madagascar*, Paris, Cahiers de la Quinzaine, collection « Histoire de l'éducation en France », 1904, p. 90.

L'édification d'un enseignement pour les indigènes

tuelle et morale des indigènes tout en insistant sur leur nécessaire soumission :

Transformer les jeunes indigènes en sujets fidèles et obéissants de la France, en leur faisant connaître notre langue et en leur inculquant des notions d'histoire et de géographie destinées à leur donner l'idée de la grandeur et de la civilisation de leur nouvelle patrie³⁴.

L'enseignement sera rendu obligatoire (arrêté du 25 janvier 1904) pour les enfants de huit à quatorze ans dans tous les *faritany* (canton) où existe une école officielle.

Pour conclure, l'enseignement primaire des indigènes à Madagascar et en Algérie est orienté vers un enseignement à caractère *spécial* – car différencié de l'enseignement pour les Français vivant aux colonies –, *pratique* et *industriel*. Un des objectifs de l'enseignement est l'instrumentalisation et la soumission des masses, l'intellectualisation de l'enseignement de mise en métropole est exclue des plans pédagogiques pour indigènes. En tout état de cause, il est clair que les orientations pédagogiques pour l'enseignement aux indigènes se distinguent de ceux promulgués pour la métropole.

Différences

L'étude de la répartition des matières d'enseignement montre une similarité dans l'organisation du temps scolaire entre la France et l'Algérie – avec pour différence deux heures hebdomadaires accordées à l'enseignement de la langue arabe en tant que langue étrangère en Algérie. L'enseignement du français en Algérie et en France occupe la moitié du temps hebdomadaire d'enseignement. Nous pouvons conclure qu'une politique de francisation poussée est mise en place en Algérie tandis que, à Madagascar, le temps alloué à la langue française est diminué de presque moitié (sept heures), l'autre moitié étant réservée à l'enseignement de la langue malgache. La réduction du nombre d'heures allouées à l'enseignement de l'arabe en Algérie est liée à la volonté de contrôler et d'éradiquer cette langue, perçue comme l'outil d'un pan-

34, Raoul Allier, *op. cit.*, p. 90.

islamisme imminent. Il faut noter que sur les quinze heures d'enseignement d'autres matières, sept sont réservées aux travaux manuels et pratiques à tous les niveaux contre une heure seulement en France. Ce qui confirme notre hypothèse d'un enseignement différencié et adapté puisque essentiellement manuel dans les deux colonies.

*Répartition comparée des matières d'enseignement
(sur 30 heures par semaine)*

	Langue française			Langue « indigène »			Autres matières		
	CP	CE	CM	CP	CE	CM	CP	CE	CM
Algérie (Plan de 1898)	15 h	11 h 1/2	5 h 1/2	2 h 1/2	2 h 1/2	2 h 1/2	12 h 1/2	16 h	22 h
Madagascar (Plan de 1896)	8 h	8 h	7 h	7 h	6 h	4 h	15 h	15 h	15 h
France arrêté de 1923)	17 h 1/2	14 h 1/2	12 h	/	/	/	12 h 1/2	15 h 1/2	18 h

Après l'étude comparative des tableaux de répartitions des matières (voir annexe), nous pouvons conclure à un enseignement nettement intellectuel en métropole avec, au contraire, un enseignement pratique et utilitaire aux colonies. Tendance que les indigènes percevront comme un enseignement au rabais et rudimentaire qui les maintiendrait dans l'ignorance. Les mouvements de revendication des années 1920 réclameront une égalité de traitements (pour les instituteurs), de diplômes, et d'enseignement avec la mère patrie. Il nous faut, pour mieux saisir la variabilité de la politique linguistique dans les diverses colonies, nous pencher sur les textes régulant l'enseignement des langues françaises et indigènes.

C'est entre 1881 et 1884, sous l'impulsion de Jules Ferry, qu'est décrété l'enseignement obligatoire en France avec enseignement de toutes les matières en français. Cette loi sera transposée en Algérie (il faudra attendre le Plan d'études de 1892 pour que le français devienne la seule langue véhiculaire) tandis que, à Madagascar, le malgache devient la langue véhiculaire dans les premiers degrés d'enseignement dès 1899. Madagascar est la première colonie qui mettra en pratique cette conception bilingue de l'instruction où le malgache sert de langue véhi-

L'édification d'un enseignement pour les indigènes

culaire à toutes les connaissances autres que le français. Les Instructions de 1899 précisent que le français sera enseigné comme langue seconde tandis que pour les deux colonies, les langues indigènes seront enseignées comme des langues étrangères³⁵.

Dans les deux cas, la politique de francisation favorisera un enseignement du « français parlé élémentaire » (l'apprentissage approfondi de la langue française sera l'apanage des classes dominantes). Ni grammaire, ni orthographe ne doivent être enseignés. L'apprentissage se concentre sur la « langue usuelle, réduite à l'expression de quelques connaissances élémentaires et de quelques idées d'ordre pratique ou d'ordre éducatif³⁶ ». Pour ce faire, l'exercice pratique occupera la part la plus importante dans l'enseignement de la langue et utilisera la technique de l'association du mot à l'objet, de la phrase à l'action par l'utilisation de la méthode directe³⁷. Le but étant de préparer les enfants à utiliser le français en dehors de l'école pour l'imposer comme langue de communication.

Pour Madagascar, la politique de francisation a été plutôt fluctuante et tâtonnante – d'abord « assimilatrice », avant de se faire « associative » (associée à l'enseignement du et en malgache). Les programmes scolaires comprenaient l'enseignement de la langue française sans adaptation au milieu malgache ni dans les programmes ni dans le matériel pédagogique utilisé. En 1916, l'imposition du français sera forcée alors que le développement de l'enseignement d'avant la conquête s'était fait en langue

35. Archives CAOM, *op. cit.*, p. 9. L'arabe vulgaire (parlé plutôt qu'écrit) est ainsi enseigné. Il est prévu qu'un cours d'arabe littéraire soit dispensé, à raison d'une leçon d'une heure par jour, dans les écoles où serait reconnue la nécessité d'organiser une préparation aux médersas. À Madagascar, à partir de 1902, le seul idiome enseigné est le hova. Toute variation régionale est niée.

36. Archives CAOM, *op. cit.*, p. 10.

37. Le français langue étrangère naît « officiellement » avec la méthode Carré et ses ouvrages pédagogiques : *Étude méthodique et progressive des mots de la langue usuelle*, par M. I. Carré, inspecteur. Armand Colin. *Livre du maître* et *Livre de l'élève* et *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat*, Paris, Armand Colin, 1891.

Les principes pédagogiques de la méthode Carré sont fondés sur « la méthode naturelle maternelle qui imite autant que possible les procédés employés par la mère pour apprendre à parler à son enfant ». Une telle méthode n'accorde guère d'importance aux qualités pédagogiques du maître ni à l'intelligence des élèves. Elle vise principalement à la maîtrise d'un français oral. Plus exactement, la méthode consiste à partir du concret et du visuel (des objets, de leurs représentations par des images et des dessins, des actions) pour aller vers l'abstrait (nommer ces objets, ces actes), aller du signifiant au signifié sans jamais passer par l'étape de la traduction, du plus naturel au plus compliqué (incluant une gradation des difficultés) en utilisant seulement la langue cible (ainsi les professeurs n'ont-ils pas besoin de connaître les langues indigènes).

malgache auprès de missionnaires (manque de personnel formé et inadaptation des programmes résulteront de l'échec de cette politique). Le français, base et fin de l'enseignement, ne deviendra la langue véhiculaire de l'enseignement que tardivement alors qu'elle sera imposée en Algérie dès les premiers plans pédagogiques. En Algérie et à Madagascar, les premiers plans scolaires ont prôné un bilinguisme contrôlé (surtout en Algérie) et utilitaire. Les futurs plans favoriseront le passage au monolinguisme français dominant avec la diffusion d'un enseignement d'un français usuel, rudimentaire et limité. Seule l'élite aura accès au bilinguisme total recevant un enseignement élaboré du français.

Nous avons montré par l'analyse des premiers plans d'études pour l'Algérie et Madagascar que l'orientation pédagogique, bien que différente, présentait des traits similaires : un enseignement hiérarchisé s'est imposé ; à nette tendance professionnelle et réduit pour la masse (en langue locale et en français réduit) et les régions rurales, et élaboré et bilingue pour l'élite. Certes, la métropole a adapté sa politique scolaire et linguistique aux situations locales en créant « un enseignement spécial » qui répondait à ses propres objectifs et besoins.

Comme nous venons de le démontrer, la politique linguistique de la métropole n'a jamais été totalement « glottophage » à l'inverse de ce qu'a pu affirmer Louis-Jean Calvet. D'autant plus que l'apprentissage des langues indigènes (en Algérie et à Madagascar) a toujours occupé une place dans l'enseignement fût-ce en tant que langue seconde (à Madagascar) ou étrangère (en Algérie). Plus particulièrement, nous avons vu qu'avec Gallieni et Deschamps, la métropole a innové à Madagascar en proposant un enseignement bilingue, avec le malgache comme langue véhiculaire de l'enseignement.

La politique d'assimilation par la langue prônée par la métropole ne pouvait être totale. En effet, comment diffuser et répandre une langue étrangère, le français, sans premièrement reconnaître la nécessité d'une pédagogie spécifique du français *comme* langue étrangère ? Par ailleurs, comment penser que le français pouvait devenir une langue véhiculaire tout en limitant son apprentissage tant dans sa qualité (diffusion d'un français usuel et réduit) que sa quantité (le réservant à une poignée infime) ? Et enfin comment croire à une possible diffusion d'un français en tant que langue de communication tout en ignorant les langues véhiculaires des populations colonisées ?

Annexe

Algérie 1898 : Répartition hebdomadaire des matières d'enseignement
(en nombre d'heures)

Matières d'enseignement	Cours préparatoire	Cours élémentaire	Cours moyen
Education morale	/	1 h	1 h
Langue française (langage, lecture, écriture, exercices écrits)	15 h	11 h 1/2	5 h 1/2
Calcul et système métrique	5 h	5 h	5 h
Dessins (et travaux manuels en CP)	2 h 1/2	2 h 1/2	1 h 1/2
Agriculture et travail manuel	/	2 h 1/2	3 h
Langue arabe	2 h 1/2	2 h 1/2	2 h 1/2
Connaissances usuelles (économie domestique, hygiène, notions scientifiques, législation usuelle)	/	/	5 h
Notions sur la France et l'Algérie (historiques, géographiques, administratives)	/	/	1 h 1/2
Récréations, chants, marches et mouvements gymnastiques	5 h	5 h	5 h

Labyrinthe, n° 24

France 1923 : Répartition hebdomadaire des matières d'enseignement
(en nombre d'heures)

Matières d'enseignement	Section préparatoire	Cours élémentaire	Cours moyen
Instruction morale & civique	1 h 1/4	1 h 1/4	1 h 1/4
Lecture courante et expressive	10 h	7 h	3 h
Écriture	5 h	2 h 1/2	1 h 1/2
Langue française	2 h 1/2	5 h	7 h 1/2
Histoire & géographie		2 h 1/2	3 h
Calcul, arithmétique & géométrie	2 h 1/2	3 h 1/2	4 h 1/2
Sciences physiques et naturelles	1 h 1/4	1 h 1/2	2 h 1/2
Dessin	1 h	1 h	1 h
Travail manuel	1 h 1/2	1 h	1 h
Chant & musique	1 h 1/4	1 h	1 h
Exercices physiques	1 h 3/4	2 h	2 h
Récréations	2 h	1 h 3/4	1 h 3/4

Madagascar (Arrêté du 11 juillet 1928) : Répartition hebdomadaire des matières d'enseignement (en nombre d'heures)³⁸

Matières d'enseignement	Première division		Deuxième division
	Section A	Section B	
Enseignement en langue malgache dont lecture et langue malgache	7 h /	6 h 1 h	3 h 1 h
Enseignement en langue française	8 h	8 h	7 h
Récréation et exercices physiques	1 h	1 h	1 h
Travaux pratiques	7 h	7 h	7 h
Calcul et système métrique	6 h	4 h	3 h

38. Raoul Allier, *L'Enseignement primaire des indigènes à Madagascar*. Cahiers de la Quinzaine. Archives CAOM, B 42341.