

UNE « UNESCO AFRICAINE » ?

Le ministère de la France d'Outre-mer, la coopération éducative intercoloniale et la défense de l'Empire, 1947-1957

Damiano Matasci

Presses universitaires de Rennes | « Monde(s) »

2018/1 N° 13 | pages 195 à 214

ISSN 2261-6268

ISBN 9782753574496

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-mondes-2018-1-page-195.htm>

Pour citer cet article :

Damiano Matasci, « Une « UNESCO africaine » ? Le ministère de la France d'Outre-mer, la coopération éducative intercoloniale et la défense de l'Empire, 1947-1957 », *Monde(s)* 2018/1 (N° 13), p. 195-214.
DOI 10.3917/mond1.181.0195

Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Rennes.

© Presses universitaires de Rennes. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Une « UNESCO africaine » ?

Le ministère de la France d'Outre-mer, la coopération éducative intercoloniale et la défense de l'Empire, 1947-1957

Damiano Matasci
Université de Lausanne

Résumé

Dès sa fondation en 1945, l'UNESCO alimente un intense débat international centré sur la lutte contre les inégalités éducatives dans les pays du Sud, y compris dans les « territoires non autonomes ». Craignant une intervention directe dans les colonies d'Afrique noire, le ministère de la France d'Outre-mer met alors en place des stratégies pour contrer toute tentative d'ingérence de la part des organismes onusiens. Il stimule notamment une importante coopération éducative à l'échelle intercoloniale. Celle-ci est censée certifier l'engagement renouvelé de la métropole pour le « bien-être » des populations locales et relégitimer ainsi la « mission civilisatrice » du colonialisme sur la scène internationale.

Mots-clefs : UNESCO – Afrique – France – Coopération intercoloniale – Éducation.

Abstract

An “African UNESCO”? The ministère de la France d’Outre-mer, Intercolonial Cooperation and the Defense of the Empire, 1947-1957

From its very creation in 1945, UNESCO fostered an intense international debate centred on the fight against educational inequalities in the South, including in “non-self-governing territories”. Fearing direct intervention in the colonies of black Africa, the ministère de la France d’Outre-mer put in place strategies to counter any attempt of interference by UN agencies. In particular, it stimulated intensive educational cooperation at the intercolonial level. This cooperation was meant to certify the renewed commitment of the metropole for the “well-being” of local populations and thus to re-legitimize the “civilizing mission” of colonialism in the international arena.

Keywords: UNESCO – Africa – France – Intercolonial Cooperation – Development.

Le 2 mars 1949, une note classée confidentielle parvient sur le bureau de Robert Delavignette, directeur du service des Affaires politiques au ministère de la France d'Outre-mer. Elle fait référence aux polémiques survenues quelques semaines auparavant à Lake Success, près de New York, lors de la session du Conseil de tutelle consacrée aux problèmes éducatifs dans les territoires placés sous la supervision des Nations unies. Le délégué français, Roger Garreau, y signale, avec une certaine préoccupation, les intentions affichées par l'UNESCO d'intervenir plus activement dans les pays sous domination coloniale. Les propos tenus par son représentant, le Portugais Armando Cortesão, suscitent notamment de vives réactions. Garreau pointe en particulier son attitude « quelque peu dédaigneuse » à l'égard l'œuvre éducative française. Du fait de sa « méconnaissance insigne du milieu africain », ce fonctionnaire en véhiculerait en effet une image profondément erronée. Il partirait du postulat que « l'analphabétisme est la règle dans les territoires placés sous tutelle de la France et que les réalisations [...] dans le domaine de l'enseignement y sont à peu près nulles ». Tout en contestant ce diagnostic, la note se termine néanmoins par une mise en garde : si la France venait à négliger le développement de l'instruction dans les régions dont elle a

la charge, les organisations internationales pourraient à terme « suppléer [sa] carence¹ ».

Ce rapport n'est que l'un des nombreux documents faisant état d'une hostilité plus ou moins explicite à l'égard de l'UNESCO au sein du ministère de la France d'Outre-mer. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, l'attention portée par cette organisation à la lutte contre l'analphabétisme et les inégalités éducatives dans les pays du Sud place en effet les experts coloniaux dans une situation délicate. Au sein des instances internationales, ceux-ci doivent faire face à des critiques quant à l'état de « sous-développement » qui caractérise de nombreux « territoires non autonomes », notamment en Afrique noire. Les implications sont de taille. Les organismes onusiens pourraient être amenés à s'immiscer dans des affaires considérées comme l'apanage de la souveraineté nationale, remettant en question non seulement le bilan éducatif colonial mais également la légitimité même de l'entreprise impériale. Pour cette raison, le ministère de la France d'Outre-mer fait preuve d'une certaine réticence quand l'UNESCO cherche à intégrer les territoires africains dans la campagne éducative mondiale qu'elle lance quelques années après sa création en 1945². Afin de se soustraire à

1 Archives nationales d'outre-mer (Aix-en-Provence) (ci-après ANOM), 61COL1389 (bis), Note pour Monsieur le directeur des Affaires politiques, 3 mars 1949.

2 Damiano Matasci, "Assessing Needs, Fostering Development: UNESCO, Illiteracy and the Global

son emprise, les fonctionnaires chargés des questions sociales et éducatives renforcent tout particulièrement la collaboration avec les services techniques des autres puissances coloniales européennes. D'abord informelle, puis institutionnalisée avec la mise en place de la Commission de coopération technique au Sud du Sahara (CCTA) en 1950, celle-ci répond à une double exigence. D'une part, elle a pour objectif de constituer un écran institutionnel destiné à protéger le pré carré africain des velléités d'intervention des organisations internationales, celles-ci pouvant venir concurrencer, ou pire, remettre en discussion les politiques coloniales. D'autre part, elle est utilisée comme un argument certifiant l'engagement renouvelé des métropoles pour le « développement » et le « bien-être » des populations locales, y compris au sujet de leurs niveaux éducatifs³. Vers le milieu des années 1950, toutefois, les tentatives de constituer une « UNESCO africaine » doivent faire face aux contradictions internes au champ colonial. Le décalage entre les doctrines pédagogiques en vigueur dans les différentes administrations et surtout les approches divergentes vis-à-vis du processus de décolonisation permettent de moins en moins le maintien d'un front uni, conduisant ainsi au rapide effritement du projet de coopération éducative.

Politics of Education (1945–1960)”, *Comparative Education* (2017/1), p. 35-53.

3 Frederick Cooper, *Décolonisation et travail en Afrique, 1935-1960*, Paris, Karthala, 2004 (1^{re} éd. 1964).

En se focalisant sur le système de rivalités qui s'installent entre le ministère de la France d'Outre-mer et l'UNESCO, nous allons considérer les ressorts des interconnexions entre les politiques impériales et internationales en Afrique noire dans la période tardo-coloniale⁴. La coopération éducative intercoloniale servira de fil rouge pour restituer les formes, le sens et les limites d'une entreprise régionale concurrente aux aspirations universalistes de l'UNESCO et destinée à relégitimer sur la scène internationale les bienfaits de la « mission civilisatrice » du colonialisme. L'article étudie notamment les différentes stratégies déployées par le ministère de la France d'Outre-mer pour contrecarrer ce qui est présenté comme une véritable « offensive anticoloniale ». Il examine, d'une part, la mise en place d'une posture défensive visant à bloquer toute initiative projetée par l'UNESCO en Afrique noire, et, d'autre part, la manière dont l'administration française tente d'élaborer des savoirs éducatifs impériaux spécifiques au continent et concurrents à l'expertise internationale.

Tout en contribuant au récent renouvellement des études sur l'histoire du « développement⁵ », cette perspective se révèle parti-

4 Miguel Bandeira Jerónimo, José Pedro Monteiro, eds., *The Pasts of the Present: Internationalism, Imperialism and the Formation of the Contemporary World* (London/New York: Palgrave Macmillan, 2018).

5 Marc Frey, Sönke Kunkel, Corinna Unger, eds., *International Organizations and Development, 1945-1990* (London: Palgrave Macmillan, 2014); Sandrine

culièrement utile pour mettre en lumière les mécanismes de transferts et de circulation de savoirs éducatifs entre les empires. Bien étudié pour la période du XIX^e siècle et de l'entre-deux-guerres⁶, le processus d'internationalisation du débat colonial après la Seconde Guerre mondiale est, en revanche, moins connu. Pourtant, c'est à ce moment même qu'il connaît pour la première fois sa véritable institutionnalisation⁷. L'article permet aussi de mieux éclairer le rapport des organisations internationales au monde colonial, encore peu exploré par l'historiographie et marqué par l'idée développée par Marc Mazower que celles-ci furent essentiellement conçues comme un instrument de défense des intérêts des puissances coloniales⁸. Sans tomber dans une vision manichéenne accentuant les oppositions, l'analyse des relations entre l'administration française et l'UNESCO

Kott, Joelle Droux, eds., *Globalizing Social Rights: The International Labour Organization and Beyond* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013); Amy L. S. Staples, *The Birth of Development. How the World Bank, Food and Agriculture Organization, and World Health Organization changed the World, 1945-1965* (Kent: Kent State University Press, 2006).

6 Volker Barth, Roland Cvetkovski, eds., *Imperial Co-Operation and Transfer, 1870-1930: Empires and Encounters* (London: Bloomsbury, 2015); Susan Pedersen, *The Guardians: The League of Nations and the Crisis of Empire* (Oxford: Oxford University Press, 2015).

7 John Kent, *The Internationalization of Colonialism: Britain, France and Black Africa, 1939-1956* (Oxford: Clarendon Press, 1992).

8 Marc Mazower, *No Enchanted Palace: The End of Empire and the Ideological Origins of the United Nations* (Princeton: Princeton University Press, 2009).

dévoile une réalité complexe qui montre comment l'éducation s'impose comme l'un des grands enjeux de la Guerre froide et de la décolonisation⁹.

Niveaux de vie et éducation : du débat international à l'« offensive anticoloniale »

Au mois de novembre 1949, lors d'une séance de l'Institut international des sciences politiques et sociales appliquées aux pays de civilisations différentes (précédemment connu sous le nom d'Institut colonial international), l'inspecteur de l'enseignement Albert Charton présente un long rapport consacré à la situation de l'éducation dans les territoires d'outre-mer. Fort de son expertise sur la question, il analyse dans les détails les différentes facettes d'un « immense sujet », auquel la Seconde Guerre mondiale vient désormais de donner « une urgence [et] un relief quasi révolutionnaire ». Face à un public acquis d'avance, il défend la nouvelle orientation des politiques coloniales mises en place dès le milieu des années 1940 en Afrique et en Asie. Partie intégrante des programmes de développement visant à élever les niveaux de vie des populations,

9 Charles Dorn, Kristen Ghodsee, "The Cold War Politicization of Literacy: Communism, UNESCO, and the World Bank", *Diplomatic History* (2012/2), p. 373-398; Phillip W. Jones, *International Policies for Third World Education: Unesco, Literacy and Development* (London/New York: Routledge, 1988).

l'éducation est en effet au cœur de la reconfiguration de la « mission civilisatrice » que le conflit et les revendications nationalistes croissantes ont contribué à alimenter. Selon Charton, les progrès accomplis en quelques années sont indéniables, même s'il doit admettre que les territoires coloniaux sont encore particulièrement frappés par l'analphabétisme et l'insuffisance des infrastructures scolaires. Toutefois, il prend le soin de souligner que les estimations fournies par l'UNESCO à ce sujet, indiquant jusqu'à 90-95 % d'illettrés selon les régions, sont « probablement exagérées¹⁰ ».

Reflétant des divergences souvent gommées dans les documents officiels, les chiffres contestés par Charton apparaissent en effet dans le premier texte définissant la doctrine éducative de l'UNESCO. Intitulé *L'éducation de base. Fondement commun pour l'humanité* et publié en 1947, ce document fournit une définition provisoire et les lignes directrices d'un paradigme qui lie désormais l'élévation des niveaux éducatifs à la modernisation économique et sociale des pays du Sud. À son élaboration participent plusieurs dizaines d'experts réunis sous l'égide de l'UNESCO entre 1946 et 1948. Les spécialistes des questions coloniales sont présents en nombre – Albert Charton y joue d'ailleurs un rôle considérable – tout comme les missionnaires et les

universitaires. Au cœur de l'« attaque contre l'ignorance » – préconisée par le premier directeur de l'UNESCO, le Britannique Julian Huxley –, l'éducation de base est censée pallier non seulement les insuffisances du système scolaire officiel, mais également œuvrer à l'élévation générale des niveaux de vie, en promouvant de nouvelles normes en matière de santé, d'hygiène, d'alimentation, d'habitat et d'agriculture¹¹.

Dans un contexte international qui place désormais le « droit à l'éducation » au cœur de l'actualité et qui voit l'UNESCO lancer en 1947 les premiers projets-pilotes¹², l'administration française se trouve rapidement confrontée à un double problème. D'une part, elle est parfaitement consciente de la médiocrité des niveaux éducatifs dans les territoires d'outre-mer, et tout particulièrement en Afrique noire. Si le monde colonial n'est jamais explicitement ciblé en tant que tel par les experts et les publications de l'UNESCO, le malaise est réel. Il est même reconnu en coulisse par les fonctionnaires responsables des questions sociales et éducatives au sein du ministère de la France d'Outre-mer. Dans un rapport interne à la direction des Affaires politiques, consacré à l'analyse des articles de la Déclaration des droits de l'Homme de

10 Archives nationales (Paris) (ci-après AN), 19770508/54, Rapport d'Albert Charton sur la position actuelle de l'enseignement dans les pays faisant l'objet des études de l'Institut, 1950.

11 Joseph Watras, "UNESCO's Programme of Fundamental Education, 1946-1959", *History of Education* (2010/2), p. 219-237.

12 Chantalle F. Verna, "Haiti, the Rockefeller Foundation, and UNESCO's Pilot Project in Fundamental Education, 1948-1953", *Diplomatic History* (2015/2), p. 269-295.

1948, il est noté qu'il est « inutile d'insister sur le petit nombre d'enfants originaires des territoires d'outre-mer qui reçoivent un enseignement même élémentaire », ainsi que sur l'« écart considérable entre les réalités et les principes que nous avons nous-mêmes acceptés¹³ ». D'autre part, ceux-ci doivent faire face au nouvel horizon d'attente forgé par l'UNESCO. Cette organisation parvient à se positionner très rapidement comme une *clearing house* disposant d'une solide assise scientifique et d'une première expérience du terrain. Comme le souligne Charton, elle est désormais une « autorité morale » devant laquelle « la colonisation éducatrice de l'Occident doit exposer son œuvre et son programme¹⁴ ». Le lancement de plans ambitieux de scolarisation en Afrique occidentale et équatoriale française, annoncés lors de la conférence de Brazzaville en 1944 et intégrés dans les programmes de développement financés dès 1946 par le Fonds d'investissement pour le développement économique et social des territoires d'outre-mer (FIDES), doit ainsi servir à prouver l'engagement de la métropole à assurer le « progrès politique, économique et social » des populations

13 ANOM, 61COL2137, Note pour Monsieur le chef du 3^e Bureau, Objet Déclaration des droits de l'Homme, 25 février 1949.

14 AN, 19770508/54, Rapport d'Albert Charton sur la position actuelle de l'enseignement dans les pays faisant l'objet des études de l'Institut, 1950.

colonisées, une « mission sacrée » stipulée également par la Charte des Nations unies¹⁵.

C'est donc d'une manière indirecte que l'UNESCO parvient à structurer au sein des administrations européennes une « urgence politique » inédite, celle du développement de l'éducation dans les colonies¹⁶. L'internationalisation des débats sur les niveaux éducatifs est notamment à l'origine d'une conférence réunissant des représentants de France, Grande-Bretagne et Belgique à Paris en juin 1947. Une dizaine de personnes sont présentes, parmi lesquelles Albert Charton, l'administrateur territorial du Congo belge, Jean-Paul Quix, ainsi que Frank Ward, l'un des principaux conseillers du Colonial Office britannique en matière éducative. Il y est question de définir les contours d'une politique concertée dans le monde colonial, et plus particulièrement en Afrique. Les experts insistent sur l'importance de reconsidérer les problèmes de la modernisation de ces territoires à la lumière d'une « politique générale d'éducation de base ». Reprenant les grands axes de l'agenda de l'UNESCO, celle-ci doit être désormais focalisée sur l'amélioration de la fréquentation scolaire, la lutte contre l'analphabétisme

15 Sur les politiques de développement en Afrique, voir Joseph M. Hodge, Gerald Hodl, Martina Kopf, eds., *Developing Africa. Concepts and Practices in Twentieth-Century Colonialism* (Manchester: Manchester University Press, 2014).

16 ANOM, 61COL1389 (bis), A New Attitude to Education, by W.E.F. Ward.

et la mise en place de mesures pour élever chez les populations colonisées « le standing d'hygiène, d'habitat [et] de production agricole¹⁷ ». Les participants souhaitent aussi développer la collaboration la plus intime possible entre les services éducatifs des administrations coloniales, notamment en matière d'échanges d'information et de production de matériel pédagogique. Dans un mémorandum rédigé pour préparer la réunion, le désir de renforcer la coopération intercoloniale est justifié par la mise en place en 1945 de plusieurs dispositifs destinés au contrôle et à la supervision internationale des territoires non autonomes¹⁸. Chaque année, en effet, les puissances administrantes doivent rendre compte aux Nations unies de leurs efforts dans la lutte contre l'analphabétisme dans les territoires sous tutelle et, depuis la création d'un comité *ad hoc* en 1946, transmettre également des informations statistiques sur l'ensemble des territoires non autonomes. Pour les délégués présents à Paris, l'obligation de fournir des renseignements, bien que sur des sujets de nature exclusivement technique, pose problème. Le danger serait en effet de se trouver dans la position inconfortable de subir une évaluation de leurs propres poli-

17 *Id.*, Conférence anglo-franco-belge sur l'éducation dans les territoires d'outre-mer tenue au Colonial Office du 10 au 14 juin 1947.

18 Ray M. Douglas, Michael D. Callahan, Elizabeth Bishop, eds., *Imperialism on Trial: International Oversight of Colonial Rule in Historical Perspective* (Lanham: Lexington Books, 2006).

tiques ainsi que de faire l'objet de critiques « sinon fondées du moins embarrassantes¹⁹ » quant au supposé manque d'investissement dans l'amélioration des conditions éducatives. Loin d'être pensée comme une « fragile façade à l'usage des Nations unies », la coopération intercoloniale est donc envisagée comme « une solide construction dont nous pourrions valablement opposer la réalisation à nos détracteurs, et que des attaques d'ordres démagogiques ou politiques seront moins susceptibles de battre en brèche²⁰ ».

L'intérêt d'une telle posture défensive se cristallise avec plus de clarté deux années plus tard. Une deuxième conférence tripartite est en effet convoquée à Paris les 15 et 16 mars 1949. Réunissant une demi-douzaine de participants, elle a pour objectif d'élaborer une stratégie commune pour faire face à l'activisme accru des organisations internationales. L'assemblée des Nations unies formule en effet le 18 novembre 1948 une série de recommandations préconisant la mise en place d'un régime d'enseignement universel sans exception ni discrimination, l'égalité de traitement des populations locales en matière scolaire, ainsi que la création d'une université commune aux territoires africains sous supervision internationale. Aussi, les velléités d'intervention de l'UNESCO dans le monde colonial se précisent de plus en

19 ANOM, 61COL2225, Mémorandum pour la Conférence coloniale franco-anglo-belge de mai 1947.

20 *Id.*

plus. Lors de la Conférence générale qui se tient à Beyrouth aux mois de novembre et décembre 1948, l'organisation affiche son intention de renforcer sa collaboration avec les puissances administrantes les appelant à accorder « toute leur attention au développement de l'éducation²¹ » dans les territoires non autonomes. L'année suivante, en novembre 1949, l'Assemblée des Nations unies autorise également l'UNESCO à entreprendre des enquêtes sur l'enseignement des langues vernaculaires et à dresser des rapports sur les techniques de lutte contre l'analphabétisme.

Dans les notes confidentielles de plusieurs fonctionnaires du ministère de la France d'Outre-mer, ces mesures sont assimilées à une véritable « offensive anticoloniale » ayant pour but de mettre en discussion la réelle capacité des métropoles à assurer le « bien-être » de leurs sujets. Bien que les marges de manœuvre de l'UNESCO soient en réalité restreintes, un investissement accru des organisations onusiennes dans la gestion des affaires coloniales est perçu très négativement, dans la mesure où il pourrait « faciliter certaines ingérences de la part des membres hostiles aux puissances coloniales²² ». Cette analyse tranchée se situe en décalage avec

la précaution dont font preuve les experts internationaux. Dans un article paru dans *Le Courrier de l'UNESCO*, le chef de la division de territoires non autonomes, Armando Cortesão, pourtant très fortement critiqué par les délégués des métropoles au Conseil de Tutelle, reconnaît « qu'il n'est trop clairement apparu qu'il existe dans ce domaine une incompréhension et une méfiance entre les nations dont les effets politiques peuvent être sérieux²³ ». Loin d'adopter une position « anticoloniale », Cortesão agit même avec une grande circonspection à New York. Conformément aux instructions reçues, il est particulièrement soucieux de ne pas mêler son organisation à des querelles politiques. Lors d'une séance du Comité des renseignements pour les territoires non autonomes, il repousse, par exemple, très explicitement les avances faites par le délégué soviétique, Yakov Mironovich Lomakin, qui essaie de sonder dans quelle mesure l'UNESCO serait à même de critiquer la politique éducative des puissances coloniales²⁴.

En dépit de cette prudence, la méfiance demeure. Elle s'accroît même avec le lancement officiel en 1949 du Programme élargi d'assistance technique des Nations unies (PEAT), qui confirme les aspirations de

21 *Actes de la Conférence générale de l'UNESCO. Troisième session, Beyrouth, 1948*, vol. 11, Paris, 1949, p. 65.

22 ANOM, 61COL2225, Document du 10 février 1949 relatif à la 8^e session du Conseil économique et social.

23 Armando Cortesão, « Problèmes d'éducation dans les colonies », *Unesco Courier*, n° 8, 1948, p. 7.

24 Archives de l'UNESCO (ci-après AUNESCO), 325.44 UN/A 02/55, Report on mission to New York, September 19, 1947 (A. Cortesão).

certaines organismes onusiens à agir directement en Afrique, voire, comme l'Organisation mondiale de la Santé, à y installer des bureaux régionaux²⁵.

Protéger l'empire du « vent de New York et de Genève »

À la fin des années 1940, la défense de l'empire face aux « ingérences internationales » s'impose donc comme une cause commune aux administrations européennes. Les deux conférences tripartites sur l'éducation évoquées précédemment ne sont en effet qu'un petit aperçu de l'intense coopération qui se met alors en place entre les métropoles. Entre 1945 et 1948, plus de 20 réunions d'experts sont organisées entre les responsables de plusieurs services techniques coloniaux, d'abord de manière bilatérale entre la France et la Grande-Bretagne, puis avec l'ensemble des pays ayant des intérêts en Afrique. Celles-ci concernent notamment le domaine de la santé, de l'agriculture, des transports et des infrastructures²⁶. Les premiers bureaux permanents sont créés dès 1948, après des conférences sur la maladie du sommeil (Brazzaville et Nairobi) et la conservation des sols (Goma). Focalisé sur la recherche

scientifique, un Conseil scientifique africain (CSA) est aussi fondé à Johannesburg en octobre 1949²⁷.

Afin de fournir davantage de cohérence et de continuité à ces initiatives, un organisme permanent est mis en place en janvier 1950 sous le nom de Commission de coopération technique en Afrique au sud du Sahara (CCTA). Il réunit à son origine les représentants de la France, de la Grande-Bretagne, du Portugal, de la Belgique, de la Belgique, de l'Union sud-africaine et de la Rhodésie du Sud qui, en 1953, intègre la Fédération de Rhodésie et du Nyassaland. Comme le note Vincent Bonnacase, les attributions et les champs d'action de la CCTA reflètent presque point par point celles des institutions spécialisées des Nations unies²⁸. Des bureaux permanents composés d'experts issus des différentes administrations couvrent des domaines aussi variés que la santé, la nutrition, l'agriculture, le travail et les questions scientifiques (géologie, conservation des sols, topographie, statistiques, sciences humaines). Ce parallélisme n'est pas un hasard. Il témoigne de la volonté

25 Jessica Pearson-Patel, "French Colonialism and the Battle against the WHO Regional Office for Africa", *Hygiea Internationalis* (2016/1), p. 65-80.

26 Jessica Pearson-Patel, "Promoting Health, Protecting Empire: Inter-Colonial Medical Cooperation in Postwar Africa", *Monde(s). Histoire, espaces, relations*, n° 7, 2015, p. 213-230.

27 Helen Tilley, *Africa as a Living Laboratory: Empire, Development, and the Problem of Scientific Knowledge, 1870-1950* (Chicago: University of Chicago Press, 2011), p. 324.

28 Vincent Bonnacase, « Pauvreté au Sahel. La construction des savoirs sur les niveaux de vie au Burkina Faso, au Mali et au Niger (1945-1974) », thèse de doctorat en histoire, sous la direction de Pierre Boilley, université Paris 1, 2008, p. 160. Une version remaniée de cette thèse a été publiée *La pauvreté au Sahel : du savoir colonial à la mesure internationale*, Paris, Karthala, 2011.

des puissances coloniales de se positionner comme des acteurs légitimes et crédibles sur les mêmes terrains investis par les organisations internationales. Georges Peter, directeur des Affaires économiques et du Plan au ministère de la France d'Outre-mer, souligne en effet que la fonction essentielle de la CCTA est d'établir un « écran » de protection censé démontrer le caractère non nécessaire de l'assistance technique internationale et préserver ainsi l'empire des possibles « ingérences » et « intrusions » des organisations onusiennes²⁹.

Sur le plan de l'éducation, la création de cet organisme facilite tout d'abord le blocage sciemment concerté des initiatives que l'UNESCO tente de mettre en place dans les territoires non autonomes. Cette stratégie s'était déjà révélée efficace pour contrer le projet de création d'une université commune aux territoires africains sous tutelle, évoqué dans la recommandation du Conseil de Tutelle de 1948. Lors de la conférence tripartite de Paris qui se tient à Paris au mois de mars 1949, les délégués décident en effet de confier à Frank Ward la rédaction d'un mémorandum expliquant en détail les raisons prétendument « techniques » de leur refus. Le document détaille les principaux obstacles qui rendraient ce projet, dont la finalisation était prévue pour l'année 1952,

29 ANOM, 61COL1395, Note pour Monsieur le Directeur des Affaires politiques, 19 mai 1949.

« inutile et dangereux³⁰ ». Les différences dans les systèmes d'enseignement, la diversité des langues, la distance entre les territoires, l'absence de personnel compétent ainsi que les coûts financiers jugés trop importants sont notamment évoqués. Pour justifier le rejet, la délégation française au Conseil de tutelle met aussi en avant – statistiques à l'appui – l'offre éducative déjà existante en Afrique. Le système de bourses pour les études en métropole et l'imminente création de l'Institut des hautes études de Dakar, inauguré en 1950, sont ainsi présentés comme des mesures amplement suffisantes à satisfaire les besoins éducatifs des élites africaines. La valorisation de l'effort éducatif cache néanmoins des soucis plus politiques, rappelés dans les instructions confidentielles fournies aux membres de la délégation. Le gouvernement français entend en effet « rester maître du développement de l'enseignement dans les territoires dont l'administration lui a été confiée par l'Organisation des Nations unies » et considère notamment l'enseignement du français, menacé par le caractère anglophone de cette nouvelle institution, « comme l'une des données essentielles de sa politique en ce domaine³¹ ».

30 Archives du ministère des Affaires étrangères (La Courneuve) (ci-après AMAE), CCTA 42QO, Boîte 72, Conversations tripartites sur l'enseignement, Paris, 15 et 16 mars 1949.

31 ANOM, 61COL1389 (bis), Avant-projet d'instructions pour la délégation française au Conseil de tutelle, [s. d.].

Au cours des années 1950, l'efficacité de l'écran protecteur mis en place par la CCTA se mesure aux difficultés que rencontre l'UNESCO à mener des activités en Afrique. Jusqu'en 1961, le continent occupe en effet une place très marginale dans les missions d'assistance technique effectuées par les experts mandatés par l'organisation, environ 13 % du total (dont 5 % en Afrique du Nord et 8 % en Afrique sub-saharienne). À titre de comparaison, l'Asie fait l'objet de 363 missions (31 %) et l'Amérique latine de 344³² (30 %). De surcroît, la grande majorité se concentre dans les quelques pays indépendants, comme le Liberia, où un projet d'éducation de base est lancé en 1951 en collaboration avec le gouvernement local. Ce faible niveau d'activité est le résultat d'un obstructionnisme souvent peu masqué de la part des administrations européennes. Le projet de l'UNESCO de créer un centre d'éducation de base en Afrique destiné à la formation de personnel pour l'alphabétisation des adultes, à l'image de celui mis en place en 1951 à Patzcuaro (Mexique) pour l'Amérique latine et en 1952 à Sirs-el-Layyan (Égypte) pour les États arabes, est sèchement rejeté par les membres de la CCTA. Le ministère de la France d'Outre-mer y voit une initiative pouvant aliéner non seulement sa « liberté d'action » sur le continent, mais également une tentative hégémonique anglo-saxonne

qui amènerait, au sein de ces programmes, à « sacrifier le particularisme linguistique de l'Afrique de langue française [...] au profit d'une très probable prééminence de la langue anglaise³³ ». De même, l'UNESCO peine à intégrer les territoires non autonomes parmi ses « entreprises associées », une sorte de parrainage accordé aux projets d'éducation de base et des adultes menés par les gouvernements nationaux. Si le Colonial Office britannique se montre plus souple – vers le milieu des années 1950 une dizaine de programmes de *Mass Education* au Nigeria, en Côte-de-l'Or et en Rhodésie du Nord font partie de ce système – les administrations belge, portugaise, sud-africaine et française refusent catégoriquement toute collaboration. En 1947, au moment des discussions préliminaires relatives à la mise en place de ce programme, Albert Charton avait pourtant laissé entendre que le gouvernement français aurait pu envisager une participation. Toutefois, la fenêtre d'opportunité se referme rapidement. Encore en 1953, René Maheu manifeste son mécontentement à cet égard, déclarant qu'« il est temps de vaincre cette inhibition en portant une fois de plus la question devant les instances politiques de Paris³⁴ ». Malgré les pressions répétées de la part des directeurs généraux qui se succèdent à la tête de l'organisation et les relais dont ils disposent au

32 AUNESCO, *Index of Field Mission Reports, 1947-1968*, Paris, 1986.

33 AN, 19760149/86 SAN 2000, Note pour Monsieur le Directeur de Cabinet, 8 juin 1951.

34 AUNESCO, Union française, 375(44-5), Lettre de René Maheu à Elvin, 18 février 1953.

sein de la Commission nationale française et même du ministère de la France d'Outre-mer, la situation n'évolue pas³⁵. La douzaine de projets d'éducation de base, menés dans plusieurs régions d'Afrique occidentale et équatoriale entre 1951 et 1956 par les autorités coloniales françaises, ne connaît pas, ainsi, d'association formelle avec l'UNESCO³⁶. Si ces expériences sont utilisées pour certifier sur la scène internationale l'engagement de la France vis-à-vis du « bien-être » des populations coloniales, aucun expert « onusien » n'y est impliqué. Le secrétaire d'État à la France d'outre-mer, Louis-Paul Ajoulat, s'interroge en effet sur l'opportunité d'adopter des doctrines et méthodes, celles de l'UNESCO, « dont l'application ne semble pas avoir toujours répondu entièrement aux vœux des promoteurs ». Il estime aussi que son administration devrait plutôt envisager d'élaborer ses propres paradigmes éducatifs, car « mieux adaptés aux réalités humaines de nos territoires³⁷ ».

Les difficultés de l'UNESCO à s'implanter en Afrique sont également accentuées par la relative absence de communication avec la CCTA. Lors de sa création en 1950, en effet,

cet organisme ne dispose pas d'une structure institutionnelle claire. Un petit secrétariat permanent avec siège à Londres, dirigé par le diplomate français Paul-Marc Henry, est mis en place en 1952. C'est seulement deux années plus tard que la CCTA se dote du statut officiel d'organisme intergouvernemental, ce qui permet d'instaurer des relations plus formelles avec l'UNESCO. Des rencontres entre les responsables des deux organisations se tiennent à plusieurs reprises à partir du milieu des années 1950. Cette relative distension ne modifie pas le climat de méfiance. En 1955, une note confidentielle interne au ministère de la France d'Outre-mer s'interroge sur l'attitude à observer à l'égard des organisations internationales. L'administrateur en chef de la France d'Outre-mer, Pierre Aubin, y signale la « ténacité » et la « détermination » de l'UNESCO à élargir ses activités sur le continent³⁸. Ainsi, tout est fait pour qu'une conférence régionale sur l'instruction gratuite et obligatoire initialement prévue pour 1958, sur le modèle de celles organisées à Bombay en 1952, au Caire en 1954 et à Lima en 1956, soit d'abord repoussée et ensuite effacée du programme de l'organisation. S'agissant d'un sujet « hautement politique », elle aurait pu se transformer en une tribune pour « une propagande anticoloniale que certaines figures au sein l'UNESCO

35 *Id.*, Lettre de Walter H. G. Laves (directeur général adjoint) au ministre des Affaires étrangères, 22 octobre 1947.

36 UNESCO, *Expériences françaises d'éducation de base en Afrique noire*, Paris, UNESCO, 1954.

37 AN, 19760149/86 SAN 2000, Conseil supérieur des Affaires sociales, 4^e session, 11 mars 1954. L'éducation de base.

38 AN, 19760149/100, Note pour Monsieur le directeur des Affaires politiques, 29 avril 1955.

seraient ravies d'alimenter³⁹ ». Par ailleurs, la présence au sein de la CCTA de pays comme le Portugal et la Rhodésie du Sud, qui ne sont pas membres de l'organisation, ainsi que de l'Union sud-africaine qui, elle, se retire en 1956 en signe de protestation à cause des critiques de sa politique d'apartheid, ne facilite la souplesse des échanges.

Une « UNESCO africaine » ? Savoirs éducatifs impériaux et effritement du front colonial

Il serait toutefois erroné de croire que la coopération intercoloniale se limite à une seule attitude d'hostilité et de blocage face à l'UNESCO. Si cette dimension est importante, le ministère de la France d'Outre-mer et la CCTA mettent parallèlement en place une véritable contre-politique censée montrer l'engagement des autorités coloniales dans la lutte contre les inégalités éducatives. Cet objectif est déjà clairement formulé lors de la réunion de Paris de mars 1949. À cette occasion, le responsable du service de l'enseignement et de la jeunesse au ministère de la France d'Outre-mer, G. Gaston, souligne que l'enjeu de la coopération technique est aussi celui de « prouver notre compétence et nos capacités d'organisation pour le

développement de l'éducation en Afrique⁴⁰ ». Dès 1950, sous l'égide de la CCTA ou de ses principaux membres, plusieurs conférences régionales sont ainsi organisées dans le but de discuter de questions comme la diffusion de l'enseignement primaire, l'éducation de base ou la promotion des formations techniques et industrielles.

Dénomination	Lieu	Date
Conférence internationale de l'enseignement dans l'Ouest africain	Accra	11-16 décembre 1950
International Regional Education Conference	Nairobi	14-16 août 1951
Conférence interafricaine sur l'enseignement primaire	Tananarive	9-13 novembre 1954
Conférence interafricaine sur l'enseignement industriel, commercial et agricole	Luanda	4-14 novembre 1957

Conférences régionales et « interafricaines » consacrées à l'enseignement, 1950-1957.

L'ordre du jour de ces rencontres, qui réunissent des responsables métropolitains et les principaux directeurs des services éducatifs des territoires africains, reflète les priorités de l'agenda international des années 1940 et 1950. L'accès à l'éducation reçoit une attention toute particulière. Lors de la première

39 The National Archives (Kew), CO 859/629, Letter from J. K. Thompson to Sir C. Cox, June 1, 1955 (traduction de l'auteur).

40 ANOM, 61COL1389 (bis), Lettre du ministre des Affaires étrangères à Monsieur le ministre de la France d'Outre-mer, 26 février 1949, a.s. Instruction dans les territoires sous tutelle.

réunion qui se tient à Accra en 1950, les participants rappellent « qu'il est urgent pour des raisons économiques et sociales de faire bénéficier toutes les enfants de l'enseignement primaire⁴¹ ». Le désir de lier l'élévation des niveaux éducatifs au « bien-être » des populations est aussi souligné à maintes reprises. L'éducation de base, ou de « masse » dans son acception britannique, fait systématiquement l'objet de débats, du fait de la multitude de projets menés par les administrations coloniales dans plusieurs territoires africains depuis le début des années 1950⁴². De façon similaire aux discussions qui se tiennent à l'UNESCO, une distinction est opérée entre une éducation formelle, opérée *via* le système scolaire officiel et adressée à la population enfantine, et une action d'urgence visant les adultes illettrés, notamment les femmes, en mesure « d'élever le niveau de vie des communautés du point de vue social et économique⁴³ ». L'une des recommandations de la conférence de Nairobi de 1951 rappelle ainsi que les campagnes d'alphabétisation doivent s'inscrire dans des programmes à visée plus générale « comme l'amélioration des conditions sociales, y compris dans des domaines

comme la santé ou la conservation des sols⁴⁴ ». Conformément aux orientations des politiques coloniales d'après-guerre, l'accent est aussi mis sur l'enseignement technique, désormais un « problème urgent et central pour tous les gouvernements⁴⁵ ».

La nature et les objectifs de ces réunions méritent d'être précisés. Contrairement aux domaines de prédilection de la coopération technique intercoloniale, où il s'agit de trouver des solutions à des fléaux communs comme la maladie du sommeil, l'action dans le champ éducatif se heurte par principe à plusieurs problèmes. La conception de l'éducation coloniale varie en effet considérablement en fonction des doctrines en vigueur dans les différentes administrations, souvent sur des points cruciaux à l'instar de l'usage de langues vernaculaires. L'organisation des systèmes éducatifs reflète également leur fonction politique, comme la préparation au *self-Government* ou la fabrication d'une élite restreinte et assimilée à la métropole⁴⁶. Conscients de ces divergences et de l'extrême hétérogénéité de la situation éducative dans les territoires d'Afrique noire, les experts

41 CCTA, *Education. Inter-African and Regional Conferences*, 1954, p. 25 (toutes les références à cet ouvrage sont des traductions de l'auteur).

42 John Holford, "Mass Education and Community Development in the British Colonies, 1940-1960: A Study in the Politics of Community Education", *International Journal of Lifelong Education* (1988/3), p. 163-183.

43 CCTA, *Education, op. cit.*, p. 27 (cf. note 41).

44 *Ibid.*, p. 38 (cf. note 41).

45 *Ibid.*, p. 26 (cf. note 41).

46 Ana Isabel Madeira, "Portuguese, French and British Discourses on Colonial Education: Church-State Relations, School Expansion and Missionary Competition in Africa, 1890-1930", *Paedagogica Historica* (2005/1-2), p. 31-60; Bob W. White, "Talk about School: Education and the Colonial Project in French and British Africa (1860-1960)", *Comparative Education* (1996/1), p. 9-25.

coloniaux conçoivent ces conférences exclusivement comme des espaces de comparaison et d'échange. Il n'est donc jamais question d'envisager une réelle coordination des politiques éducatives ou encore moins de s'accorder sur une politique commune. De même, les recommandations qui y sont formulées n'ont pas de valeur normative : en introduisant la conférence sur l'enseignement primaire de Tananarive en 1954, le directeur de l'enseignement au Madagascar, Edmond Cabrière, souligne clairement que celle-ci « ne peut imposer aucune norme ni de formules rigides⁴⁷ ».

À défaut de déboucher sur des politiques concertées ou des projets communs sur le terrain, ces conférences remplissent une fonction politique hautement symbolique. En essayant tant bien que mal de dégager des savoirs éducatifs spécifiques au contexte colonial, la CCTA a surtout pour ambition de mettre en lumière le caractère non nécessaire de l'assistance technique internationale. La coopération éducative intercoloniale est présentée comme étant bien plus légitime, performante et ancrée dans le terrain qu'une hypothétique action des experts de l'UNESCO. Compte tenu de leurs ambitions universalistes, le secrétaire de la CCTA, Paul-Marc Henry, remarque que les organisations onusiennes ne seraient pas à même de faire face à la spécificité des besoins et des problèmes de l'Afrique noire⁴⁸. Cet

argument est notamment utilisé pour qualifier l'une des rares initiatives d'envergure menées par l'UNESCO sur le continent, à savoir l'organisation en 1954 à Abidjan d'une conférence sur les effets sociaux de l'industrialisation et de l'urbanisation. Selon Paul-Marc Henry, invité à y assister, les participants seraient en effet de jeunes scientifiques inexpérimentés « dont les contributions se ressentaient fatalement d'un bref séjour en Afrique⁴⁹ ». Au contraire, la CCTA et les autorités françaises mettent en avant l'expertise spécifique de fonctionnaires travaillant depuis longtemps dans les différents services du ministère de la France d'Outre-mer, ceux-ci disposant d'une expérience de terrain et connaissant mieux que quiconque les besoins éducatifs des populations africaines.

Afin de démontrer le bien-fondé de l'expertise impériale, l'UNESCO est toujours invitée à assister à ces conférences. Le chef de la division consacrée à l'éducation de base, John Bowers, se rend à Accra en 1950 et Lloyd Hughes à Nairobi en 1951. Le fonctionnaire d'origine française, André Lestage, participe quant à lui à la conférence qui se tient au Madagascar en 1954. À chaque reprise, le rôle des délégués de l'UNESCO est très limité. Ils sont cantonnés à une rapide présentation de l'organisation et des services qu'elle pourrait offrir aux administrations coloniales. Si leurs

47 CCTA, *Education, op. cit.*, p. 9 (cf. note 41).

48 The National Archives (Kew), CO 936/444, Memorandum submitted by the French Government, March 21, 1957.

49 ANOM, 61COL1393, Conférence d'experts convoquée par l'UNESCO sur les aspects sociaux de l'industrialisation et de l'urbanisation en Afrique au sud du Sahara, 2 novembre 1954.

déclarations publiques sont teintées de diplomatie, les experts internationaux se montrent, en revanche, plus critiques dans leurs rapports de mission. André Lestage se déclare plutôt déçu par la conférence de Tananarive, dont « les résultats sur le plan technique paraissent minces au moins pour un fonctionnaire international qui a déjà eu l'occasion d'étudier [...] les différents systèmes d'éducation dans les territoires et de comparer ces systèmes ». Mettant au courant le Directeur général, Luther H. Evans, du climat de méfiance et des quelques épisodes vexatoires dont il a été victime, il pointe notamment le caractère relativement improvisé de la rencontre. Il relate aussi le « manque d'information préalable entre les membres des diverses délégations », tout comme le fait que celle-ci n'a jamais dépassé le « plan africain⁵⁰ ». En effet, les experts coloniaux n'effectuent aucune comparaison avec d'autres parties du monde confrontées à des problèmes similaires, et Lestage déplore également l'absence de toute référence ou allusion aux recommandations des conférences internationales organisées précédemment par l'UNESCO.

Ce repli autoréférentiel sur l'Afrique est révélateur des limites et des contradictions internes qui minent le projet de coopération éducative intercoloniale. En 1955, en effet, un conflit éclate au sein de la CCTA. Il fait suite à une proposition de la délégation portugaise

50 AUNESCO, CCTA 62 A 81/01 (6-13), Rapport de mission d'André Lestage, 15 décembre 1954.

d'établir un comité interafricain permanent consacré aux questions éducatives, le but affiché étant de créer une sorte d'« UNESCO africaine ». L'idée est de mettre l'organisation onusienne devant un « fait accompli » et de l'exclure du continent arguant que désormais « il existe déjà une intense coopération internationale sur les questions éducatives africaines, ce qui rend inutile [son] intervention⁵¹ ». Lors d'une réunion convoquée à Londres du 12 au 14 décembre 1955 pour discuter de ce projet, le représentant du ministère de la France d'Outre-mer à la CCTA, l'inspecteur général de l'enseignement Jean Debayle, reçoit des instructions extrêmement claires sur la stratégie à suivre. Il doit soutenir « avec vigueur » la proposition portugaise tout en essayant de ne pas donner « l'impression [de participer] à la construction d'un mur destiné à barrer la route aux activités de l'UNESCO en Afrique noire⁵² ». Toutefois, l'administration coloniale britannique s'oppose à ce projet. Selon Frank Ward, pour qui cette initiative est tout simplement « puérile⁵³ », il n'est plus possible de stopper indéfiniment son action. De plus, pour le Foreign Office, le « refus de tolérer les activités indésirables de

51 The National Archives (Kew), CO 859/629, Letter from J. K. Thompson to Sir C. Cox, June 1, 1955 (traduction de l'auteur).

52 AMAE, CCTA (42QO), Boîte 3, Instructions pour le représentant français au groupe de travail sur la coopération régionale dans le domaine de l'enseignement (Londres, 1955).

53 The National Archives (Kew), CO 859/629, Letter of J. K. Thompson, Jun 17, 1955.

l'UNESCO » constituerait même un mauvais calcul politique. À terme, en effet, manifester une hostilité excessive pourrait nourrir le discours des « puissances anticoloniales⁵⁴ », qui n'hésiteraient pas à dénoncer cette attitude au sein des Nations unies et lors des conférences générales de l'UNESCO. Une solution de compromis proposée par Debayle est finalement acceptée. Celle-ci consiste à instaurer un groupe de travail sur l'éducation au sein de la CCTA, aux attributions limitées et composé de quatre délégués censés se réunir périodiquement les années suivantes.

Relativement efficace à ses débuts, le front colonial incarné par la CCTA commence ainsi à s'effriter rapidement. Par ailleurs, comme le rappelle Frederick Cooper, au milieu des années 1950 le modèle du « colonialisme de développement⁵⁵ » entre en crise, exposant au grand jour les stratégies irréconciliables des gouvernements métropolitains vis-à-vis de la décolonisation. Plusieurs territoires britanniques deviennent par exemple « membres associés » de l'UNESCO (la Côte-de-l'Or et la Sierra Leone en 1954) tandis que le Soudan en devient membre à part entière en 1956. La politique d'ouverture poursuivie par le Colonial Office entre donc de plus en plus en contradiction avec celle suivie par

d'autres membres de la CCTA, le gouvernement français refusant, par exemple, que les territoires d'outre-mer accèdent au statut de membres associés. L'arrivée en 1957 de Claude Cheysson à la tête de l'organisation accélère en outre son processus d'africanisation. L'inclusion dans cet organisme des premiers pays africains indépendants (le Ghana en 1957, le Liberia en 1958, la Guinée en 1959, le Cameroun en 1960) provoque toutefois la relative paralysie de la CCTA, une situation aggravée par les problèmes financiers faisant suite au retrait progressif des anciennes puissances coloniales après la vague d'indépendances de 1960-1961. La conférence de Luanda de 1957 est ainsi le dernier événement d'une certaine envergure portant sur les questions éducatives, la CCTA devenant par la suite une sorte de coquille vide avant d'être finalement intégrée à l'Organisation de l'unité africaine en 1965⁵⁶.

Du colonialisme à l'« aide au développement »

Il faut attendre les mois précédant les indépendances pour voir l'UNESCO s'implanter durablement en Afrique et y lancer le programme d'assistance technique le plus ambitieux de sa courte histoire. Moins qu'un manque de volonté ou une faible connaissance du terrain, cette action tardive

54 *Id.*, FO 371/117530, Foreign Office Aide memoire, June 20, 1955.

55 Frederick Cooper, « La modernisation du colonialisme et les limites de l'empire », *Labyrinthe*, n° 35, 2010, p. 69-86.

56 Isebill V. Gruhn, "The Commission for Technical Co-operation in Africa, 1950-65", *The Journal of Modern African Studies* (1971/3), p. 459-469.

s'explique par un endiguement de l'action internationale efficacement déployé par les puissances coloniales. La politique suivie par le ministère de la France d'Outre-mer témoigne de la méfiance, exprimée en coulisse mais bien réelle, vis-à-vis d'une intervention plus ou moins directe de l'UNESCO sur le continent. Craignant que celle-ci ne serve de cheval de Troie pour alimenter la propagande anticoloniale, il essaie de préserver le pré carré africain de toute tentative d'ingérence qui pourrait l'exposer à une supervision externe ou pire à une remise en cause de ses propres politiques.

L'internationalisation des débats sur les niveaux éducatifs dans les pays du Sud lancé par l'UNESCO fait également émerger au grand jour la communauté d'intérêts des administrations européennes. C'est ainsi que la coopération technique intercoloniale connaît après la Seconde Guerre mondiale une brève mais intense période d'activité. Institutionnalisée au sein de la CCTA, elle doit permettre, d'une part, de sauvegarder la souveraineté impériale et la maîtrise sur les politiques éducatives en Afrique noire. D'autre part, elle est censée donner un nouveau souffle à la « mission civilisatrice » du colonialisme, rétablissant notamment sa légitimité sur la scène internationale. Dans le domaine éducatif, l'action de la CCTA demeure toutefois très limitée et aucun projet d'envergure n'est mené sur le terrain. Focalisée sur la comparaison des expériences

en cours, elle accompagne néanmoins les politiques d'expansion éducative établies par les différentes administrations au cours des années 1950. C'est ainsi qu'à la conférence d'Addis Abeba de 1961, qui réunit pour la première fois les ministres et les responsables de l'éducation des États africains nouvellement indépendants, les experts de l'UNESCO chargés de dresser le tableau des besoins du continent notent l'accroissement souvent spectaculaire des taux de scolarisation intervenu au cours de la décennie.

Les raisons qui expliquent le relatif échec du projet de création d'une « UNESCO africaine » sont multiples. Ce sont notamment les attitudes divergentes adoptées par les métropoles européennes face à la montée des mouvements nationalistes, les demandes croissantes issues des populations locales et les rivalités interministérielles au sein même des gouvernements qui empêchent « le maintien d'un front colonial uni face aux initiatives des organisations internationales⁵⁷ ». Ainsi, à la coopération intercoloniale fait rapidement suite la mise en place de programmes bilatéraux, plus à même de s'adapter aux nouvelles données politiques du continent. Après les indépendances, l'assistance technique française aux anciennes colonies d'Afrique noire prend les formes d'une aide financière et matérielle substantielle, notamment avec l'envoi d'un

57 Vincent Bonnacase, *Pauvreté au Sahel*, op. cit., p. 161 (cf. note 28).

nombre important d'enseignants qui permet de couvrir une part considérable des besoins en personnel, essentiellement dans l'enseignement secondaire et supérieur⁵⁸. Au cours des années 1960, cohabitent donc plusieurs politiques d'« aide au développement » : celles de l'UNESCO, qui investit énormément

dans le continent, et celles de nature bilatérale mises en place par la France et d'autres pays (*in primis* les États-Unis et l'Union soviétique), pour qui l'éducation devient un enjeu majeur pour asseoir leur influence et défendre leurs intérêts stratégiques dans le contexte de la Guerre froide.

58 André Labrousse, « La France et l'aide à l'éducation dans 14 États africains et malgache », *Cahiers de l'IIPE*, n° 22, 1971, p. 115. Sur cette question, voir aussi Laurent Manière, « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010, p. 163-190.