

« Un rendez-vous africain ».
L’Unesco, la fin des empires coloniaux
et le plan d’Addis-Abeba (1945-1961)

Damiano Matasci

L’auteur

Damiano Matasci est maître-assistant au Département d’Histoire générale de l’université de Genève. Ses champs de recherche sont l’histoire de l’éducation et de la science en Europe et en Afrique coloniale (XIX^e-XX^e siècles). Sa première monographie, *L’école républicaine et l’étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France (1870-1914)*, a été publiée en 2015 (Prix Louis Cros 2013; ISCHE First Book Award 2017). Il a aussi codirigé les volumes collectifs suivants : *Repenser la “mission civilisatrice”. L’éducation dans le monde colonial et postcolonial au XX^e siècle* (Rennes, PUR, 2020) ; *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, Entanglements (1890s-1980s)* (Cham, Palgrave Macmillan, 2020). Il prépare actuellement un nouveau projet de recherche sur l’histoire de la coopération scientifique trans-impériale en Afrique (années 1920-années 1960).

Résumé

« *Un rendez-vous africain* ». *L’Unesco, la fin des empires coloniaux et le plan d’Addis-Abeba (1945-1961)*

En examinant la genèse du plan d’Addis-Abeba, un ambitieux programme d’expansion éducative élaboré en 1961, cet article s’intéresse aux ambiguïtés qui caractérisent l’action de l’Organisation des Nations unies pour l’éducation, la science et la culture (Unesco) en Afrique subsaharienne après la Deuxième Guerre mondiale. Il met en lumière, d’une part, les rivalités qui émaillèrent les relations entre cet organisme onusien et les administrations coloniales européennes au cours des années 1950. D’autre part, il montre comment l’Unesco parvint à profiter des marges de manœuvre rendues possibles par la décolonisation pour s’imposer comme un acteur clé des politiques éducatives en Afrique. L’article offre ainsi un éclairage original sur le processus d’internationalisation du colonialisme ainsi que sur les controverses qui accompagnèrent la mise en place des premiers programmes d’aide au développement par l’éducation sur le continent.

Mots clés : Unesco ; Afrique ; éducation ; développement ; empires coloniaux.

Abstract

« *Africa Calls* ». *Unesco, the End of Empires and the Addis Ababa Plan (1945-1961)*

By examining the genesis of the Addis Ababa Plan – an ambitious educational expansion programme elaborated in 1961 – this article sheds light on the ambiguities that characterized the action of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) in Sub-Saharan Africa after the Second World War. On the one hand, it analyses the emergence of competing forms of internationalism, and more particularly the role played by the intercolonial cooperation on education during the 1950s. On the other hand, it shows how Unesco took advantage of the



Damiano Matasci, « "Un rendez-vous africain". L'Unesco, la fin des empires coloniaux et le plan d'Addis-Abeba (1945-1961) », *Histoire@Politique*, n° 41, mai-août 2020 [en ligne : www.histoire-politique.fr]

decolonization process to position itself as a key player in educational policies in Africa. Accordingly, this article provides original insights into the internationalization process of colonialism as well as the controversies related to the rise of the first development aid programmes on the continent.

Keywords: Unesco ; Africa ; Education ; Development ; Colonial Empires.

Pour citer cet article : Damiano Matasci, « "Un rendez-vous africain". L'Unesco, la fin des empires coloniaux et le plan d'Addis-Abeba (1945-1961) », *Histoire@Politique*, n° 41, mai-août 2020 [en ligne : www.histoire-politique.fr]

« *The African educational design is a revolutionary design*¹. » C'est avec ces paroles que l'économiste indien et sous-directeur de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), Malcolm Sathiyathan Adiseshiah, présente les résultats de la conférence sur le développement de l'éducation en Afrique organisée en mai 1961 à Addis-Abeba. Rassemblant les ministres de l'Éducation des pays nouvellement indépendants, cette rencontre a pour objectif de préparer le plus grand plan d'expansion scolaire jamais envisagé jusqu'à alors. L'ambition est de taille : élever rapidement les taux de scolarisation primaire, secondaire et supérieur, ainsi que, sur un plus long terme mais au plus tard à l'horizon 1980, parvenir à l'enseignement primaire universel.

Précédé par des enquêtes sur le terrain, ce qui sera connu comme le « plan d'Addis-Abeba » marque un tournant majeur dans les politiques éducatives internationales du deuxième après-guerre. D'une part, il contribue à systématiser le lien qui unit l'éducation à la modernisation économique et sociale des pays du Sud². Dans un contexte qui voit le paradigme du « développement » s'imposer comme l'une des « arènes les plus importantes des relations Nord-Sud³ », les experts et les délégués réunis dans la capitale éthiopienne définissent les manières à travers lesquelles l'extension de l'accès au savoir est censée briser le « cercle vicieux de la pauvreté, de la maladie et de l'ignorance⁴ » qui touche l'Afrique⁵. D'autre part, en accordant une place importante à l'aide internationale, la conférence sanctionne non seulement l'entrée de l'Unesco dans la « décennie du développement » proclamée par les Nations unies en 1961 mais également son investissement accru sur le continent. Longtemps chasse gardée des empires coloniaux, l'Afrique occupe en effet une place relativement marginale dans la campagne éducative que cette organisation a lancé quelques années après sa fondation en 1945⁶. Son action se trouve confrontée à l'hostilité plus ou moins affichée des administrations coloniales européennes. Soucieuses d'assurer à leurs conceptions et politiques éducatives une « juste originalité⁷ », celles-ci mettent en place des stratégies pour protéger les colonies africaines des supposées ingérences internationales, limitant de fait les interventions des organisations onusiennes⁸. C'est seulement à l'approche des indépendances que l'Unesco parvient à profiter des marges de manœuvre rendues possibles par la

¹ Archives de l'Unesco (AUNESCO), 37 (8). African Design for Educational Development (M. S. Adiseshiah), 29 December 1962-10 January 1963.

² Pour des analyses récentes, voir Damiano Matasci, Miguel Bandeira Jerónimo, Hugo Gonçalves Dores (eds.), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements (1890s-1980s)*, Cham, Palgrave Macmillan, 2020.

³ Corinna R. Unger, Marc Frey, Sonke Kunkel (eds.), *International Organizations and Development (1945-1990)*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014, p. 6.

⁴ AUNESCO, 37 (8). African Design for Educational Development (M. S. Adiseshiah), 29.12.1962-10.1.1963).

⁵ Sur l'histoire du développement, voir les notes 5, 27, 28, 29, 32 et 34 dans l'introduction générale de ce numéro d'*Histoire@Politique*.

⁶ Damiano Matasci, « Assessing Needs, Fostering Development : UNESCO, Illiteracy and the Global Politics of Education (1945-1960) », *Comparative Education*, vol. 53, n° 1, 2017, p. 35-53. Sur l'histoire de l'Unesco, voir Poul Duedahl (ed.), *A History of UNESCO : Global Actions and Impacts*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2016. Sur ses rouages institutionnels, voir Chloé Maurel, *Histoire de l'UNESCO. Les trente premières années (1945-1974)*, Paris, L'Harmattan, 2010.

⁷ AUNESCO, 375(44-5). Lettre de René Maheu à Elvin, 18 février 1953.

⁸ Sur ces stratégies, voir Jessica Lynne Pearson, *The Colonial Politics of Global Health. France and the United Nations in Postwar Africa*, Harvard, Harvard University Press, 2018 ; Vincent Bonnacase, *La pauvreté au Sahel : du savoir colonial à la mesure internationale*, Paris, Karthala, 2011.

décolonisation et à s'imposer comme un acteur clé des politiques d'aide au développement destinées à l'Afrique⁹.

Cet article met en lumière les ambiguïtés qui caractérisent les relations entre les acteurs internationaux et impériaux en Afrique après la Seconde Guerre mondiale, éclairant ainsi un aspect encore peu connu du processus d'« internationalisation » du colonialisme¹⁰. Il examine tout d'abord l'émergence de deux formes concurrentes d'internationalisme éducatif, l'une incarnée par l'Unesco, l'autre par une inédite coopération technique entre les puissances coloniales européennes. Ensuite, il analyse comment l'organisation onusienne se repositionne sur le continent vers la fin des années 1950, restituant par-là l'importance des enjeux éducatifs dans le processus de décolonisation¹¹. L'article se penche enfin sur la définition des premiers programmes d'aide au développement par l'éducation établis par l'Unesco dans le cadre du « plan d'Addis-Abeba ».

Des internationalismes en compétition (1945-1955) ?

Au mois de septembre 1948, le responsable de la division pour les territoires non autonomes de l'Unesco, Armando Cortesão, publie un article consacré aux problèmes éducatifs dans le monde colonial. Il souligne « qu'il existe dans ce domaine une incompréhension et une méfiance [...] dont les effets politiques peuvent être sérieux¹² ». Cette remarque reflète bien les relations complexes et parfois conflictuelles que son organisation entretient avec les administrations coloniales européennes, en particulier dans le cadre des débats sur les conditions éducatives en Afrique subsaharienne qui se tiennent au sein du Conseil de tutelle et du Comité des renseignements relatifs aux territoires non autonomes. De plus, alors que le spectre d'action de l'Unesco se veut bel et bien mondial, cette région du monde demeure relativement exclue de son rayon d'activité, occupant une place marginale dans les missions d'assistance technique effectuées par ses experts au cours des années 1950 (entre 10 % et 15 %¹³).

Pourtant, les premiers responsables de l'Unesco s'intéressent très précocement au continent africain. Et pour cause. Nombre d'entre eux, comme le premier directeur général, Julian Huxley, ou le chef de la division d'éducation de base, John Bowers, ont occupé des postes au sein du Colonial Office britannique au cours des

⁹ Pour une synthèse des recherches récentes sur l'histoire de la décolonisation, voir Martin Thomas, Andrew S. Thompson (eds.), *The Oxford Handbook of the Ends of Empire*, Oxford, Oxford University Press, 2018. Pour une analyse comparée de la fin des empires coloniaux, voir Miguel Bandeira Jerónimo, António Costa Pinto (eds.), *The Ends of European Colonial Empires. Cases and Comparisons*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015 ; Martin Shipway, *Decolonization and its Impact: A Comparative Approach to the End of the Colonial Empires*, Oxford, Blackwell, 2008.

¹⁰ John Kent, *The Internationalization of Colonialism. Britain, France, and Black Africa 1939-1956*, Oxford, Oxford University Press, 1992.

¹¹ Sur l'histoire de l'éducation en Afrique coloniale et postcoloniale, voir Peter Kallaway, Rebecca Swartz (eds.), *Empire and Education in Africa : The Shaping of a Comparative Perspective*, New York, Peter Lang, 2016 ; Céline Labrune-Badiane, Marie-Albane de Suremain, Pascal Bianchini (dir.), *L'école en situation postcoloniale*, Paris, L'Harmattan, 2012 ; Pascale Barthélemy, Emmanuelle Picard, Rebecca Rogers (dir.), « L'enseignement dans l'empire colonial français (XIX^e-XX^e siècles) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010.

¹² Armando Cortesão, « Problèmes d'éducation dans les colonies », *Unesco Courier*, vol. 1, n° 8, 1948, p. 7.

¹³ Unesco, *Index of Field Mission Reports, 1947-1968*, Paris, UNESCO, 1986.

années 1930. C'est par ailleurs à leur initiative que l'Unesco entame un vaste travail conceptuel en vue de définir une doctrine spécifiquement conçue pour les besoins des pays du Sud. Appelée « éducation de base », elle associe la lutte contre l'analphabétisme à l'amélioration des conditions sanitaires et de l'habitat, sans oublier la modernisation des techniques agricoles¹⁴. Son élaboration est le fruit d'une circulation et d'une hybridation de savoirs qui puise largement dans l'expérience éducative coloniale. Parmi la quarantaine de spécialistes sollicités au cours de réunions qui se tiennent à Paris entre 1946 et 1948 figurent par exemple Albert Charton, ancien inspecteur de l'enseignement en Afrique occidentale française et en Indochine, ou encore William Ernest Frank Ward et Margaret Read, conseillers éducatifs au sein du Colonial Office¹⁵.

Si l'Unesco peut s'appuyer sur cette expertise, la perspective d'une intervention directe en Afrique subsaharienne – rendue possible grâce aux ressources financières débloquées dans le cadre du Programme élargi d'assistance technique des Nations unies en 1949 – pose toutefois un problème politique majeur, mis en avant par de nombreux responsables coloniaux. Dans un contexte de « crise des empires¹⁶ », une telle action pourrait en effet attirer l'attention sur l'insuffisance des réalisations éducatives dans les territoires africains et fournir ainsi des arguments à la « propagande anticoloniale ». Pour ces raisons, l'éducation doit donc rester l'apanage de la souveraineté impériale. À la fin des années 1940, ces considérations sont particulièrement récurrentes, même si elles sont exprimées de manière confidentielle et dans les coulisses des ministères et des administrations européennes¹⁷. En 1949, le représentant français au Conseil de tutelle, Roger Garreau, signale par exemple l'« attitude quelque peu dédaigneuse à l'égard des réalisations des [...] puissances [coloniales] », manifestée par le représentant de l'Unesco Armando Cortesão lors d'une réunion à New York. Ce dernier véhiculerait même une « conception erronée qui tendrait à affirmer 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 nulles¹⁸ ».

Face à cette pression et afin de certifier sur la scène internationale l'engagement renouvelé des métropoles pour le développement de l'éducation, les administrations coloniales intensifient alors les contacts et la collaboration mutuelle¹⁹. Trois « rencontres tripartites » sont organisées entre 1946 et 1949 : elles rassemblent des experts français, belges et britanniques, dont certains ont aussi participé aux réunions de l'Unesco, comme Albert Charton et W.E.F. Ward. Ces réunions informelles fournissent l'occasion, d'une part, d'élaborer une réponse commune à certains projets envisagés par l'Assemblée des Nations unies, comme celui de mettre

¹⁴ Joseph Watras, « UNESCO's Programme of Fundamental Education, 1946-1959 », *History of Education*, vol. 39, n° 2, 2010, p. 219-237.

¹⁵ Unesco, *Fundamental Education. Common Ground for All Peoples*, New York, The MacMillan Company, 1947, p. 1.

¹⁶ Martin Thomas, Bob Moore, L. J. Butler, *Crises of Empire: Decolonization and Europe's Imperial States*, London, Bloomsbury Publishing, 2015.

¹⁷ Jessica Lynne Pearson, « Defending Empire at the United Nations : The Politics of International Colonial Oversight in the Era of Decolonisation », *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, vol. 45, n° 3, 2017, p. 525-549.

¹⁸ Archives nationales d'outre-mer (ANOM), 61COL1389 (bis). Note pour Monsieur le Directeur des Affaires Politiques, 3 mars 1949.

¹⁹ Voir Damiano Matasci, « Une "UNESCO africaine" ? Le ministère de la France d'Outre-mer, la coopération éducative intercoloniale et la défense de l'empire, 1945-1957 », *Monde(s)*, vol. 1, n° 13, 2018, p. 195-214.

sur pied une université pour les territoires africains sous tutelle²⁰. D'autre part, elles permettent de faire le point sur la situation éducative dans les territoires africains. L'éducation de base, l'enseignement des filles ainsi que la scolarisation primaire et secondaire y occupent une place de choix, dans la mesure où ces questions sont au cœur des politiques de « développement colonial » lancées à la suite de la promulgation des *Colonial Development and Welfare Acts* au Royaume-Uni (1940 et 1945) et à la création du Fonds d'investissement pour le développement économique et social (FIDES, 1946) en France²¹. Cette coopération se prolonge sous une forme plus institutionnalisée à partir de 1950, dans le cadre d'une nouvelle organisation dénommée Commission de coopération technique en Afrique au Sud du Sahara (CCTA) et rassemblant les représentants du Royaume-Uni, de la France, de la Belgique, du Portugal, de l'Union sud-africaine et de la Rhodésie du Sud. Dotée d'un petit secrétariat permanent, initialement dirigé par le diplomate français Paul-Marc Henry, la CCTA déploie son action sur les mêmes terrains que les organisations onusiennes, à savoir la santé, l'alimentation, le travail, l'agriculture et l'éducation²². Cet organisme – et les différents bureaux techniques qui y sont rattachés – sont explicitement pensés comme un « écran » devant protéger l'empire de toute ingérence externe : véritable « institution internationale régionale », la CCTA présente le double avantage, bien mis en avant par Roger Garreau, d'être conforme à « l'aspiration générale de la Charte (des Nations unies) » et de « garantir cependant et de façon satisfaisante, par l'obstacle même de (sa) présence, les prérogatives de nos souverainetés²³ ».

Sur le plan éducatif, cette forme d'internationalisme impérial débouche sur l'organisation de plusieurs conférences réunissant les principaux responsables des services scolaires des colonies africaines. Elles se tiennent à Accra en 1950, à Nairobi en 1951, à Tananarive en 1954 et à Luanda en 1957. Dans les faits, ces réunions se limitent à des simples échanges de vue, en particulier sur l'enseignement primaire et technique ou encore sur les questions liées à l'éducation de base et des adultes. Une coopération effective s'avère en effet très difficile, en raison des politiques et des principes pédagogiques parfois très divergents en vigueur dans les différents territoires (par exemple en ce qui concerne l'usage des langues, africaines ou européennes²⁴). Ces rencontres permettent néanmoins d'alimenter une stratégie plus large, qui consiste à endiguer, voire à limiter, la présence des organisations internationales en Afrique, bien que ses représentants y soient toujours invités. C'est précisément ce que rapporte l'un de ses fonctionnaires, André Lestage, un ancien

²⁰ ANOM, 61COL1389 (bis). Confidentiel. Note pour Monsieur le Directeur des Affaires Politiques, 3 mars 1949.

²¹ Sur le « développement colonial » en Afrique, voir Ed Naylor (ed.), *France's Modernising Mission : Citizenship, Welfare and the Ends of Empire*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2018 ; Joseph M. Hodge, Gerald Hödl, Martina Kopf (eds.), *Developing Africa : Concepts and Practices in Twentieth-Century Colonialism*, Manchester, Manchester University Press, 2014 ; Frederick Cooper, *Décolonisation et travail en Afrique. L'Afrique britannique et française, 1935-1960*, Paris, Karthala, 2004.

²² Sur l'histoire de la CCTA, voir Isebill V. Gruhn, « The Commission for Technical Cooperation in Africa, 1950-1965 », *The Journal of Modern African Studies*, vol. 9, n° 3, 1971, p. 459-469.

²³ ANOM, 61COL1389 (bis). Activités des institutions spécialisées auprès du Conseil de tutelle (Garreau), 26 mars 1949.

²⁴ Pour une analyse comparée des doctrines éducatives coloniales, voir 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*, vol. 41, n° 1/2, 2005, p. 31-60.

instituteur et directeur d'école à Madagascar travaillant au sein de la division d'éducation de base et des adultes de l'Unesco, après sa participation à la conférence de Tananarive en 1954. Dans son compte rendu, il décrit le « climat de méfiance » à son égard et formule le constat suivant : « il est assez clair, me semble-t-il, que la CCTA a pour rôle, non pas unique mais important, de s'attribuer toutes sortes d'activités dans les domaines de l'éducation, [...] dont elle entend garder le monopole en Afrique au sud du Sahara²⁵ ».

Si elle témoigne de réelles rivalités, cette affirmation doit toutefois être nuancée. Le secrétaire général de la CCTA, Paul-Marc Henry, entretient par exemple des relations régulières avec les directeurs généraux de l'Unesco et se rend à plusieurs reprises à son siège de Paris. André Lestage est quant à lui en liaison permanente avec le ministère de la France d'outre-mer. En janvier 1952, il voyage même en Afrique afin d'étudier l'expérience d'éducation de base en préparation dans le village de M'Boumba, au Sénégal, avant de se déplacer en Guinée, où il s'intéresse aux résultats des activités menées dans ce domaine par l'inspecteur Marcel Chambon²⁶. Des collaborations sur le terrain sont aussi mises en place : le Colonial Office britannique manifeste en effet un vif intérêt pour l'aide que les experts internationaux pourraient apporter aux programmes de *mass education* lancés en Côte-de-l'Or, au Nigeria, en Rhodésie du Nord, au Tanganyika et au Nyassaland dès la fin des années 1940. Dans ce dernier territoire, un consultant de l'Unesco, l'agronome danois Marius Gormsen, est même associé à un projet pilote d'éducation de base qui se déroule dans la région de Mponela au cours de l'année 1948²⁷.

Ces synergies sont saluées par John Bowers qui, lors de la conférence sur l'éducation des adultes dans les colonies britanniques organisée à Cambridge en 1951, souligne qu'il règne une « atmosphère extrêmement amicale vis-vis de l'Unesco²⁸ ». Cependant, elles vont aussi de pair avec la méfiance manifestée très régulièrement par les représentants de certains pays membres de la CCTA, comme le Portugal et la Rhodésie du Sud, qui ne font pas partie de l'Unesco, ou encore de l'Union sud-africaine, qui se retire de cette dernière organisation en 1956. Comme le note le chef du département de l'éducation de l'Unesco Jean Guiton, la coopération intercoloniale ne constituerait alors qu'un « alibi » pour créer « une chasse gardée soigneusement limitée (au Sud) au Sahara²⁹ ». Cette impression est renforcée par la politique des autorités coloniales belges et du ministère de la France d'Outre-mer, qui refusent d'associer leurs projets d'éducation de base au système des « entreprises associées » de l'Unesco. Ceci malgré le fait que plusieurs voix appellent à une plus étroite collaboration, à l'instar de l'abbé Paul Catrice, député du Mouvement républicain populaire à l'Assemblée de l'Union française, ou encore de certains acteurs africains, comme le fondateur de la revue *Présence africaine*, Alioune Diop³⁰. En 1953, René Maheu, membre du cabinet du directeur général de l'Unesco, signale ainsi qu'il

²⁵ AUNESCO, 62 A 81/01 (6-13) CTCASS. Rapport de Mission de André Lestage, 15 décembre 1954.

²⁶ Archives nationales du Sénégal, O 662 (31). Mission en AOF de M. Lestage, 1^{er} février 1952.

²⁷ AUNESCO, 375 (689.7) A 61 Part 2. Provisional Synopsis of the Determining Factors for the Character, the Contents and the Limits of the « Fundamental Education » which is Practicable in Nyasaland.

²⁸ AUNESCO, 375 (41-5) A 06. Conference on Adult education in British non-self-governing territories, Cambridge, 17th-24th August 1951.

²⁹ AUNESCO, 62 A 81/01 (6-13). Lettre de Jean Guiton, 10 janvier 1955.

³⁰ AUNESCO, General 375 A 63 Part I. Lettre de Jaime Torres Bodet au ministre de la France d'Outre-mer, 4 mars 1952.

faudrait solliciter davantage les « instances politiques de Paris³¹ » afin de vaincre leur réticence.

Jusqu'au milieu des années 1950, la présence de l'Unesco en Afrique subsaharienne est donc très faible. Quelques séminaires y sont néanmoins organisés, un premier à Jos en 1952 sur l'usage de l'anglais et des langues vernaculaires dans l'enseignement et un deuxième sur les bibliothèques à Ibadan en 1953. L'événement le plus important est sans doute la conférence sur les aspects sociaux de l'industrialisation et de l'urbanisation qui se tient à Abidjan en 1954 et qui réunit des chercheurs de renom tels que Georges Balandier, Daryll Ford et Paul Mercier³². Au niveau des programmes d'assistance technique, l'Unesco n'est active de manière significative qu'au Libéria, État indépendant, où un petit centre d'éducation de base est installé en 1951 dans le village de Klay, à quelques dizaines de kilomètres au nord-ouest de la capitale Monrovia. Au final, comme le résume André Lestage en 1954, « le bilan de nos activités est vite dressé et il est peu brillant si on le compare à ceux que nous pouvons établir dans d'autres régions³³ ».

La fin des empires coloniaux et l'évaluation des besoins éducatifs du continent africain (1955-1960)

Relativement efficace à ses débuts, le front colonial incarné par la CCTA commence à s'effriter au fur et à mesure que le processus de décolonisation s'accélère. En 1955, un conflit ouvert éclate même en son sein. Il fait suite à une proposition de la délégation portugaise d'établir un comité permanent consacré aux questions éducatives, censé concurrencer l'Unesco sur ce terrain. Le Britannique W.E.F. Ward s'y oppose fermement, définissant même cette proposition comme « puérile ». Au sein du Colonial et du Foreign Office, plusieurs voix s'élèvent pour souligner qu'un ostracisme excessif pourrait se révéler néfaste sur la scène internationale, précisément parce qu'il pourrait offrir des arguments à la « propagande anticoloniale³⁴ ». De plus, cette attitude serait en contradiction avec la politique d'ouverture poursuivie par les autorités britanniques, plusieurs territoires africains accédant à ce moment au statut de membre associé de l'Unesco (la Côte-de-l'Or et la Sierra Leone en 1954, le Nigeria en 1956) tandis que le Soudan en devient membre à part entière en 1956.

Témoignant de la gestion différentielle du processus de décolonisation par les métropoles³⁵, le rapprochement poursuivi par le Colonial Office s'inscrit dans un contexte marqué par la progressive africanisation de la CCTA. En novembre 1957, Claude Cheysson remplace l'ancien secrétaire Paul-Marc Henry. Ce diplomate et haut fonctionnaire français, diplômé de l'École nationale d'administration comme son prédécesseur, œuvre non seulement pour l'inclusion des premiers pays africains

³¹ AUNESCO, General 375 A 63 Part I. Lettre de Lionel Elvin à G. Camerlynck, 19 février 1951.

³² Unesco, *Social Implications of Industrialization and Urbanization in Africa South of Sahara*, Paris, Unesco, 1956.

³³ AUNESCO, 62 A 81/01 (6-13) Part IIa. Rapport de Mission de André Lestage, 15 décembre 1954.

³⁴ The National Archives (Kew), FO 371/117530. Foreign office Aide memoire, 20 June 1955.

³⁵ La littérature sur le sujet est très vaste. Pour le cas français, voir Tony Chafer, *La fin de l'empire colonial français en Afrique de l'Ouest. Entre utopie et désillusion*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2019 ; Tony Chafer, Alexander Keese (eds.), *Francophone Africa at Fifty*, Manchester, Manchester University Press, 2013.

indépendants (le Ghana en 1957, le Libéria en 1958, la Guinée en 1959) mais se montre aussi particulièrement ouvert à une collaboration avec l'Unesco. Des visites sont régulièrement organisées au siège de Paris et des synergies envisagées, notamment dans le domaine de la recherche scientifique. Côté Unesco, la conférence générale de 1956 évoque aussi la possibilité de mettre en place un « projet majeur » pour le développement de l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne³⁶. Il faut toutefois attendre deux ans pour que le directeur général Vittorino Veronesi décide de lancer une enquête sur les besoins des pays de l'Afrique tropicale en matière d'éducation. Ce travail est diligenté par Malcolm S. Adiseshiah, un économiste indien responsable à partir de la fin des années 1950 de la mise en place des programmes d'action opérationnelle de l'Unesco. En 1959, un questionnaire est adressé à vingt-deux gouvernements et administrations scolaires dans le but de recueillir le plus d'informations possible sur l'état de l'instruction. Des fonctionnaires sont aussi envoyés sur place, à l'instar de l'Haïtien Maurice Dartigue, responsable de la division de l'éducation scolaire. Il est chargé d'établir les premiers contacts avec les autorités du Ghana, du Nigeria, du Libéria et du Sénégal ainsi que de discuter de leur participation aux futurs projets de l'organisation. Dans ce dernier pays, Dartigue s'entretient avec plusieurs hauts responsables, comme Lucien Paye, recteur de l'université de Dakar, Théodore Monod, directeur de l'Institut français d'Afrique noire, ou encore Fofana Abdoulaye et Léopold Sédar Senghor, respectivement ministre de l'Éducation et de la Santé et président de l'assemblée de la Fédération du Mali³⁷.

De ces discussions se dégagent des priorités très différentes. En fonction des interlocuteurs, l'accent est mis sur le développement de la scolarisation primaire, sur la formation de cadres à travers l'enseignement secondaire ou encore sur la nécessité de former un nombre plus important d'enseignants. La diversité des besoins est confirmée également par les quatre consultants externes recrutés par l'Unesco pour mener des enquêtes sur le terrain³⁸. Tous pointent l'extrême diversité des besoins exprimés par leurs contacts sur place, mais aussi la difficulté de récolter des informations fiables³⁹. Henri Collomb se plaint par exemple du peu de temps à disposition pour son enquête. Il pointe aussi les difficultés matérielles auxquelles il a dû faire face dans des « pays qui ne possèdent pas la moitié des renseignements demandés ou qui ne peuvent les retourner parce que la structure administrative des services a changé quatre ou cinq fois depuis deux ans et que les responsables n'ont pas classé les archives⁴⁰ ». Depuis la Somalie, le Suisse Henri Grandjean communique même au siège qu'à « Mogadiscio personne ne se souvient avoir reçu le questionnaire de l'Unesco⁴¹ ».

Malgré des renseignements souvent fragmentaires, ce travail débouche sur la rédaction d'un rapport sur les besoins de l'Afrique tropicale dans le domaine de l'enseignement du premier et du second degré. Publié en 1959, il dresse un tableau statistique relativement complet de la situation éducative du continent. Il identifie les

³⁶ Unesco, *Actes de la Conférence générale. Neuvième session. New Dehli, 1956*, Paris, Unesco, p. 120.

³⁷ AUNESCO, 37 (8). Dartigue. Mission report, 11th May 1959.

³⁸ Il s'agit de L. F. Bartels (Ghana) pour le Ghana et Nigeria, W. A. B. Goodwin (Nouvelle-Zélande) pour le Libéria et la Sierra Leone, Henri Grandjean (Suisse) pour l'Éthiopie, le Madagascar et la Somalie et de Henri Collomb (France) pour la Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Soudan.

³⁹ AUNESCO, 37 (6) A 06(63) "60" TA. Rapport provisoire sur les besoins de l'Afrique tropicale dans le domaine de l'enseignement du premier et du second degré, 6 janvier 1960.

⁴⁰ AUNESCO, 37 (6) A 64/20. Lettre de H. Collomb au directeur de l'UNESCO, 2 janvier 1960.

⁴¹ AUNESCO, 37 (6) A 64/20. Lettre de Grandjean à Howard W. Larsen, 23 août 1959.

besoins prioritaires et formule des estimations relatives à l'ampleur et aux directions de l'effort à mener. Il en ressort une situation complexe et très disparate. D'une part, le rapport souligne l'accroissement général de la scolarisation tout au long des années 1950. D'autre part, il met en lumière les lacunes et les besoins éducatifs immenses du continent, qui comme le remarque le sous-directeur général de l'Unesco Jean Thomas, « ont de quoi [...] déconcerter⁴² ». Le taux de scolarisation primaire varie de 2 % à 60 % selon les pays, mais il est inférieur à 20 % dans la majorité des cas. Héritage des politiques coloniales, l'enseignement secondaire et supérieur est également très peu développé. Le nombre estimé d'enfants qui restent à scolariser s'élève à plusieurs centaines de milliers, tout comme celui des enseignants à former et des salles d'école à bâtir *ex nihilo*. Enfin, la situation de l'éducation des adultes pose problème, le taux d'analphabétisme frôlant 80-85 % de la population dans certains pays d'Afrique occidentale⁴³.

Après l'évaluation, le rapport laisse place au diagnostic et esquisse les directions de l'effort à entreprendre. Accroissement des effectifs scolaires au niveau primaire et surtout secondaire, formation de maîtres en nombre suffisant et d'une capacité éprouvée, élaboration de manuels scolaires, construction d'écoles, adaptation des programmes aux conditions économiques et sociales : tels sont les points identifiés comme étant les priorités pour le développement de l'instruction en Afrique. S'appuyant sur les conclusions de ce rapport, Malcolm S. Adiseshiah saisit l'occasion pour que l'Unesco investisse finalement le continent. À cet effet, il effectue des pressions notables pour obtenir de la part du Fonds d'urgence de l'assistance technique des Nations unies les financements nécessaires pour organiser en février 1960 une conférence réunissant les ministres et directeurs de l'éducation des quelques pays indépendants d'Afrique tropicale⁴⁴. Réunis au Palais du Parlement d'Addis-Abeba, les représentants d'Éthiopie, du Ghana, de la Guinée, du Libéria, du Nigeria, de la Sierra Leone et de la Somalie se concentrent sur l'enseignement primaire et secondaire. De l'aveu de Jean Thomas, cette conférence est organisée à la « hâte » et dans une certaine précipitation⁴⁵. Mais, à l'heure de la décolonisation, l'enjeu essentiel est surtout de préparer le terrain pour le repositionnement de l'Unesco sur le continent africain.

Quelques mois plus tard, l'organisation onusienne voit par ailleurs sa composition se modifier considérablement. La 11^e conférence générale qui se tient au mois de décembre 1960 accueille dix-huit nouveaux membres, dont dix-sept sont des pays africains. Sur proposition de la délégation de l'Union soviétique, qui souligne l'« urgence des besoins et la gravité de la situation⁴⁶ », un « programme extraordinaire » pour l'Afrique est alors lancé. Il repose sur des ressources financières supplémentaires, provenant de contributions bénévoles de plusieurs pays, à l'instar des États-Unis qui craignent l'investissement accru des pays du bloc de l'Est dans ce domaine⁴⁷. Quatre priorités sont identifiées : la construction d'établissements scolaires, la production d'auxiliaires de l'enseignement, l'envoi de professeurs

⁴² AUNESCO, 37 (6) A 06(63) "60" TA. Allocution de M. Jean Thomas, sous-directeur général de l'UNESCO, février 1960.

⁴³ AUNESCO, 37 (6) A 06(63) "60" TA. Rapport provisoire, 1960.

⁴⁴ AUNESCO, 37 (6) A 06(63) "60" TA. Lettre de Malcolm S. Adiseshiah à Sudhir Sen, 11 août 1959.

⁴⁵ AUNESCO, 37 (6) A 06(63) "60" TA. Rapport provisoire sur la Conférence des Ministres ou Directeurs de l'éducation des pays de l'Afrique tropicale, 19 février 1960 (de Jean Thomas).

⁴⁶ UNESCO, *Actes de la Conférence générale. Neuvième session. Paris, 1960*, Paris, UNESCO, p. 143.

⁴⁷ National Archives (Washington DC), RG 0306, Box 13. Possible Communist Bloc Action at Addis Ababa Unesco Conference (sans date).

étrangers dans les établissements d'enseignement secondaire ou supérieur et enfin l'évaluation des besoins en matière d'éducation⁴⁸. À la même occasion, à la suite d'une réunion chapeauté par Malcolm S. Adiseshiah avec les délégations des pays africains présentes à Paris, il est aussi décidé qu'une nouvelle et plus large conférence soit rapidement organisée à Addis-Abeba en vue de définir les contours d'un vaste plan international de développement de l'éducation destiné à l'Afrique postcoloniale.

Le « plan d'Addis-Abeba » : développement, planification, africanisation (1961)

Entre le 15 et le 25 mai 1961, les ministres de l'Éducation de trente-deux pays africains se réunissent dans la capitale éthiopienne⁴⁹. Organisée conjointement avec la Commission économique pour l'Afrique, cette conférence représente un tournant symbolique pour l'Unesco. Elle est d'ailleurs préparée avec un certain soin par son directeur général Vittorino Veronesi et son adjoint Malcolm S. Adiseshiah. Mettant à profit son réseau de connaissances dans les universités et institutions scientifiques occidentales, ce dernier rassemble un groupe de consultants chargés de fournir de solides soubassements théoriques aux discussions. Vingt experts nord-américains et européens sont appelés à rédiger des rapports préparatoires sur plusieurs questions. Parmi eux se trouvent des économistes bien connus, à l'instar de Gaston Leduc, professeur à faculté de droit et des sciences économiques de Paris, Frederick Harbison, professeur à l'université de Princeton ou encore William Arthur Lewis, à l'époque *Vice Chancellor* de l'université des Indes occidentales et futur prix Nobel pour ses travaux sur l'économie du développement. Des anthropologues comme Paul Mercier ou des historiens africains comme Joseph Ki-Zerbo sont aussi mis à contribution. Une vingtaine d'organisations non gouvernementales actives en Afrique sont enfin présentes, avec des motivations et des visées différentes selon les cas, à l'image de la Young Men's Christian Association (YMCA), des fondations philanthropiques américaines Ford et Carnegie (déjà bien implantées en Afrique britannique) ou encore la Federation of Black African Teachers.

La particularité des discussions qui se tiennent à Addis-Abeba réside tout d'abord dans l'accent mis sur le lien entre l'éducation et la modernisation économique et sociale de l'Afrique. Dans ce sens, comme le souligne un membre de la délégation éthiopienne, le résultat de la conférence est « quelque peu unique dans l'histoire des Nations unies ». Il précise en effet que « c'est la première fois que le développement de l'éducation est analysé et planifié dans ses relations avec le développement économique⁵⁰ ». En réalité, le lien entre l'éducation et l'élévation des niveaux de vie est une question ancienne, discutée dans les cercles missionnaires et coloniaux dans l'entre-deux-guerres et placée au cœur des premiers programmes conçus par l'Unesco à la fin des années 1940⁵¹. Toutefois, c'est seulement au cours des années 1950 que

⁴⁸ UNESCO, *Actes de la Conférence générale*, *op. cit.*, p. 145.

⁴⁹ Les États représentés sont les suivants : Basutoland-Bechuanaland-Swaziland, Cameroun, Congo (Brazzaville), Congo (Léopoldville), Côte d'Ivoire, Dahomey, Éthiopie, Fédération de Rhodésie et du Nyassaland, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Haute-Volta, Île Maurice, Kenya, Liberia, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, Nigeria, Ouganda, République centrafricaine, Ruanda-Urundi, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Tanganyika, Tchad, Togo et Zanzibar.

⁵⁰ AUNESCO, 37 (6) A 06 (63) "61" Part II. Statement of the Ethiopian delegation (Mr. Wadoja).

⁵¹ Voir Peter Kallaway, « Education, Health and Social Welfare in the late Colonial Context: The International Missionary Council and Educational Transition in the Inter-War Years with specific reference to colonial Africa », *History of Education*, vol. 38, n° 2, 2009, p. 217-246.

cette question fait l'objet d'un véritable travail académique visant à formaliser l'apport du « capital humain » dans l'enclenchement et l'alimentation d'un « cercle vertueux » de croissance économique. À Addis-Abeba, les consultants externes de l'Unesco mais aussi les représentants des États africains, soulignent l'importance de l'éducation comme étant un « investissement productif » et un élément central pour toute politique de « développement⁵² ». Malcolm S. Adiseshiah insiste pour que l'enseignement secondaire se trouve placé parmi les priorités absolues, parfois contre l'avis de certaines délégations (comme celle du Libéria), qui insistent davantage sur l'éducation des masses⁵³. Relativement négligée par les politiques éducatives coloniales, cette filière est considérée comme centrale pour la formation de nouveaux cadres administratifs et techniques dont ont besoin les pays nouvellement indépendants. Fort de son expérience de trois ans comme conseiller du Premier ministre du Ghana, Arthur Lewis rappelle l'importance d'investir davantage dans ce secteur, faute de quoi les pays africains risquent de rester « encore presque entièrement dominés par des étrangers, à la fois sur le plan économique et politique⁵⁴ ». Une position partagée aussi par Gaston Leduc, pour qui la décolonisation pose surtout la question de la formation de « cadres administratifs et techniciens des diverses branches de l'économie⁵⁵ ». À cet égard, l'historien et futur homme politique burkinabè Joseph Ki-Zerbo souligne la nécessité d'adapter le contenu de l'enseignement non seulement aux conditions économiques de pays qui doivent « en un laps de temps réduit annuler (leur) retard⁵⁶ », mais aussi aux nouvelles données politiques issues de la décolonisation. L'une des questions discutées à Addis-Abeba est en effet l'« africanisation » de l'enseignement, indispensable pour accompagner le processus de *nation building* des nouveaux pays. Si cette question n'est pas sans rappeler les débats sur l'« éducation adaptée » des années 1920 et 1930⁵⁷, les indépendances imposent en effet une nouvelle exigence, celle de repenser radicalement le contenu pédagogique de disciplines comme l'histoire et la géographie. Une nécessité aussi mise en avant par le représentant du Sénégal à Addis-Abeba, le ministre de l'Éducation François Dieng, qui déclare que « le devoir d'organiser la marche des pays décolonisés vers le progrès scientifique et technique ne saurait détourner de cet autre devoir, non moins vital, celui de développer les cultures nationales⁵⁸ ».

La conférence débouche sur l'adoption du « plan d'Addis-Abeba », un ambitieux programme d'expansion de l'éducation sur le court et long terme. Il s'agit, dans les faits, d'un modèle de planification préparé bien avant la rencontre par Malcolm S. Adiseshiah, sur la base des enquêtes de l'Unesco citées plus haut⁵⁹. Son contenu ne suscite aucune discussion ou opposition particulière, en raison également du

⁵² AUNESCO, 37 (6) A 06 (63) "61" Part I. Note du 27 juin 1961.

⁵³ AUNESCO, 37 (6) A 06 (63) "61" Part I. Thoughts on the 1961 Africa Conference.

⁵⁴ AUNESCO, 37 (8) Part I. Letter from Lewis to *The Economist* (sans date).

⁵⁵ Conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique, Addis-Abeba, 15-25 mai 1961. Rapport final. UNESCO/ED/181, p. 66.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 63.

⁵⁷ Sur cette question, voir Harry Gamble, *Contesting French West Africa: Battles over Schools and the Colonial Order, 1900-1950*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2017 ; Sybille Küster, « "Book Learning" versus "Adapted Education" : The Impact of Phelps-Stokesism on Colonial Education Systems in Central Africa in the Interwar Period », *Paedagogica Historica*, vol. 43, n° 1, 2007, p. 79-97.

⁵⁸ *Feuille d'avis de Neuchâtel*, n° 42, 20 février 1963, p. 12.

⁵⁹ Sur la notion de planification et son importance dans la deuxième moitié du XX^e siècle, voir Michel Christian, Sandrine Kott, Ondřej Matějka (eds.), *Planning in Cold War Europe: Competition, Cooperation, Circulations (1950s-1970s)*, Berlin/Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2018.

caractère non contraignant des engagements qu'il préconise. Dans la première phase de ce plan, prévue entre 1961 et 1965, le taux de scolarisation primaire est censé augmenter, en moyenne et à l'échelle du continent, de 40 % à 51 % et celui au niveau secondaire de 3 % à 9 %. Pour l'année 1980, horizon ultime du plan, l'objectif fixé est la scolarisation totale au niveau de l'enseignement primaire, un taux de 23 % au niveau secondaire et de 2 % pour l'enseignement supérieur. Pour soutenir cet effort quantitatif, une planification financière est esquissée. Les États africains s'engagent à investir immédiatement dans l'enseignement 4 % de leur revenu national, 5 % en 1970 et 6 % en 1980. Une assistance financière internationale est également envisagée pour compléter les ressources nationales, encore nettement insuffisantes, jusque à ce que « les investissements consacrés à l'éducation [permettent] aux pays africains d'atteindre le stade du développement autonome⁶⁰ ».

Selon le témoignage de l'un des auteurs principaux de ce plan, René Ochs, le directeur de cabinet de Malcolm S. Adiseshiah, ces estimations sont élaborées sur la base d'approximations très éloignées de la réalité⁶¹. Le décalage entre les besoins et les ressources met cependant en évidence l'importance, voire la nécessité, de l'aide internationale et permet à l'Unesco de se placer comme un acteur central pour la coordination de ce plan. Entre 1962 et 1964, trois autres conférences sont ainsi organisées pour évaluer les progrès et les difficultés rencontrées par les États africains, qui deviennent désormais les premiers bénéficiaires des programmes d'assistance technique de l'Unesco. En 1961, une soixantaine (sur les six cents demandés) de professeurs étrangers sont envoyés pour deux ans dans dix pays, de même que cent-trente experts spécialisés dans la planification éducative et l'enseignement secondaire. Des équipes composées d'un économiste, d'un statisticien et d'un ou plusieurs éducateurs – experts en éducation comparée, administration scolaire ou enseignement technique – sont aussi mises à disposition des gouvernements intéressés. Elles ont pour tâche de présenter aux autorités locales « des recommandations concernant l'appareil administratif nécessaire, de définir les problèmes dont l'expansion et l'amélioration du système d'éducation exigent l'étude, et de réunir sur ces problèmes des données et des suggestions qui font l'objet de rapports au gouvernement⁶² ». Le premier groupe, composé de membres de l'Université de Montréal (André Raynauld, Jacques Henripin et Marcel Boulard), est envoyé en Haute-Volta en juillet 1961, un deuxième en Sierra Leone, alors que d'autres suivront les années suivantes. Quelques jours après la conférence d'Addis-Abeba, le conseil exécutif de l'Unesco approuve aussi la création de quatre centres régionaux destinés à la production de manuels (Yaoundé), aux constructions scolaires (Khartoum), à la planification éducative (Dakar) et à la formation d'instituteurs (Kampala). Entre 1961 et 1965, grâce à l'appui de cent-quarante-cinq experts internationaux, dix-huit établissements au niveau secondaire sont également mis en place, formant plus de trois mille futurs enseignants.

Avec ce programme, l'Unesco parvient à s'implanter durablement sur le continent et à répondre présent à ce que l'un de ses experts, Richard Greenough, définit comme le « rendez-vous africain⁶³ ». Pour ce faire, il capitalise notamment sur l'effet

⁶⁰ AUNESCO, 37 (6) A 06 (63) "61" Part I. Aperçu d'un plan de développement de l'éducation en Afrique, p. 5.

⁶¹ René Ochs, « Twelve Years Later : The Revision of the Addis Ababa Plan », *Prospectus*, vol. 3, n° 2, 1973, p. 266.

⁶² AUNESCO, 37 (6) A 64/20 Part I. Programme d'éducation en Afrique, 20 novembre 1961.

⁶³ Richard Greenough, *Un rendez-vous africain. L'éducation en Afrique : problèmes et besoins*, Paris, Unesco, 1961.

mobilisateur et sur les visées essentiellement politiques de la conférence d'Addis-Abeba. En effet, les objectifs du plan élaboré en 1961 se révèlent rapidement irréalistes et, malgré un certain suivi, toute référence à celui-ci est progressivement abandonnée. L'Unesco parvient néanmoins à alimenter un discours régional capable de se greffer sur les aspirations panafricaines de nombreux dirigeants africains. Cela dit, il est important de noter que la coopération éducative bilatérale demeure le cadre principal de l'aide au développement par l'éducation, ceci dès le début des années 1960. Bien avant la rencontre organisée par l'Unesco, en effet, les anciennes métropoles lancent des programmes d'assistance technique qui prennent rapidement une grande envergure, avec l'envoi de plusieurs milliers d'enseignants⁶⁴. Entre 1960 et 1964, la France assure par exemple presque 80 % de volume total de l'aide apportée à ses anciennes colonies sur le plan éducatif⁶⁵. Présent à la rencontre d'Addis-Abeba, Jean-Pierre Dannaud, à l'époque directeur de la coopération culturelle et technique au Secrétariat pour les relations avec les États de la Communauté, y saisit l'occasion pour présenter, chiffres à la main, les axes et le contenu de la politique française mis en place dans ce domaine. Cela ne débouche pas sur des propositions de coordination ou des engagements spécifiques vis-à-vis du plan élaboré par l'Unesco⁶⁶. Sa courte intervention témoigne néanmoins du fait que, pour les métropoles, la décolonisation pose un enjeu de taille, celui de continuer à asseoir une présence culturelle (et par extension économique et politique) sur le continent⁶⁷. Cette question, qui est évacuée lors des discussions qui se tiennent dans la capitale éthiopienne, est d'autant plus centrale que, dans le contexte de la « guerre froide globale⁶⁸ », l'Afrique postcoloniale devient une arène de projets en compétition. Avec les organisations internationales et les anciennes puissances coloniales, en effet, l'Union soviétique, les États-Unis ainsi que plusieurs autres pays européens, des deux côtés du rideau de fer, s'engagent massivement dans l'assistance technique, en envoyant des experts et des enseignants ou encore en stimulant les séjours d'étudiants en vue de former les futures élites africaines⁶⁹.

De cette étude sur l'action entreprise par l'Unesco en Afrique coloniale et postcoloniale se dégagent finalement les contours d'une histoire connectée de

⁶⁴ 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.

⁶⁵ *Cahiers de l'IIPE*, n° 22, 1971, p. 78.

⁶⁶ Conférence d'états africains sur le développement de l'éducation en Afrique, 15-25 mai 1961, *Programme français d'aide et de coopération en Afrique en matière d'éducation*. Unesco/Edap/C/7, 5 mai 1961.

⁶⁷ Sur la mise en place de la « coopération » et ses enjeux, voir Julien Meimon, « Aux origines de l'aide française au développement. Discours, instruments et pratiques d'une dynamique hégémonique », dans Fonds d'analyse des sociétés politiques, *Legs colonial et gouvernance contemporain*, vol. 2, Paris, 2006 : <http://www.fasopo.org/publication> (consulté le 24 juin 2020) ; Gérard Bossuat, « French Development Aid and Cooperation under de Gaulle », *Contemporary European History*, vol. 12, n° 4, 2003, p. 431-456.

⁶⁸ Odd Arne Westad, *La guerre froide globale : le tiers-monde, les États-Unis et l'URSS (1945-1991)*, Paris, Payot, 2007.

⁶⁹ Constantin Katsakioris, « The Lumumba University in Moscow : Higher Education for a Soviet-Third World alliance, 1960-1991 », *Journal of Global History*, vol. 14, n° 2, 2019, p. 281-300 ; Corinna R. Unger, « The United States, Decolonization, and the Education of Third World Elites », dans Jost Dülffer, Marc Frey (eds.), *Elites and Decolonization in the Twentieth Century*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2011, p. 241-261.

l'« internationalisme » et de l'« impérialisme » en mesure d'apporter un éclairage original sur le processus de décolonisation⁷⁰. L'histoire de la coopération intercoloniale et de la CCTA, si elle reste à approfondir, illustre en effet le complexe système d'interactions institutionnelles qui s'installe entre les acteurs internationaux et coloniaux, révélant par-là les enjeux éminemment politiques cachés derrière les questions éducatives. Certes, ces relations ne se structurent pas nécessairement autour d'un antagonisme permanent. Dès sa création, l'Unesco repose sur l'expertise coloniale et missionnaire, à la fois pour le recrutement de ses fonctionnaires et l'élaboration de ses propres paradigmes. De même, après les indépendances, de nombreux experts coloniaux se « recyclent » et poursuivent leurs carrières au sein des organisations internationales, à l'instar de Paul-Marc Henry et de Claude Cheysson⁷¹. Toutefois, la circulation d'experts et l'hybridation de savoirs n'empêchent pas que l'Unesco, entre la fin des années 1940 et le milieu des années 1950, soit perçue par les administrations coloniales comme une menace pour la légitimité impériale, avant que l'accélération du processus de décolonisation ne lui laisse davantage de marges de manœuvre.

Avec le « plan d'Addis-Abeba », il s'agit dès lors d'apporter une réponse rapide aux aspirations des nouveaux États indépendants africains, à la fois sur le plan du développement économique et de la fabrication des identités nationales. Centré sur l'élévation des niveaux éducatifs, il fournit également à l'Unesco l'occasion de s'imposer comme un acteur incontournable des politiques internationales d'assistance technique destinées au continent. À cet égard, il conviendrait d'approfondir, par une approche d'histoire sociale et intellectuelle, comment se construit le lien qui unit l'élévation des niveaux éducatifs au développement économique et social des pays du Sud – un discours qui au sein de l'Unesco est porté, entre autres, par des fonctionnaires et des experts issus de pays anciennement colonisés, à l'instar de Malcolm S. Adiseshiah, Maurice Dartigue, Joseph Ki-Zerbo ou Arthur Lewis. Il serait aussi utile, enfin, de se pencher sur les modalités d'application des politiques d'aide au développement mises en place dans les années 1960, en analysant le vécu, parfois difficile, des experts et des coopérants, ainsi que les capacités d'*agency* des acteurs africains au sein du marché international du développement⁷².

⁷⁰ Miguel Bandeira Jerónimo, José Pedro Monteiro (eds.), *Internationalism, Imperialism and the Formation of the Contemporary World*, London/New York, Palgrave Macmillan, 2017.

⁷¹ Véronique Dimier, *The Invention of a European Development Aid Bureaucracy : Recycling Empire*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014 ; Joseph M. Hodge, « British Colonial Expertise, Post-Colonial Careerism and the Early History of International Development », *Journal of Modern European History*, vol. 8, n° 1, 2010, p. 24-46.

⁷² À ce sujet, voir Rachel Kantrowitz, « Triangulating Between Church, State, and Postcolony : Coopérants in Independent West Africa », *Cahiers d'études africaines*, vol. 1, n° 221, 2016, p. 219-241 ; Odile Goerg, Marie-Albane de Suremain (eds.), « Coopérants et Coopération en Afrique : circulations d'acteurs et recompositions culturelles », *Outre-Mers*, n° 384-385, 2014.