

Damiano Matasci, *Internationaliser l'éducation. La France, l'Unesco et la fin des empires coloniaux en Afrique (1945-1961)*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 2023, 290 p.

Elisa Prosperetti

Traduit de l'anglais par Claire Nicolas

Mise en ligne : mai 2024

DOI : <https://doi.org/10.51185/journals/rhca.2024.cr05>

« Mobilité, rapidité, efficacité » (p. 164). Trois adjectifs en absolue discordance avec le l'inimitable trio, « liberté, égalité, fraternité. » Mais c'est dans cette discordance même que repose leur vertu. Ce triumvirat de qualificatifs technocratiques résume les mérites supposés de l'« éducation de base », une initiative conceptualisée durant la période coloniale tardive qui visait à étouffer le potentiel revendicatif allant de pair avec les célèbres idéaux français. Les administrateurs coloniaux ont adopté l'éducation de base avec enthousiasme, espérant que l'insistance du programme sur la mobilité, la rapidité et l'efficacité prendrait l'avantage sur le trio républicain originel.

Dans son nouvel ouvrage, *Internationaliser l'éducation*, Damiano Matasci analyse l'histoire de l'éducation de base, une solution technocratique de courte durée qui devait régler la « crise des empires » affectant l'Union française de la fin des années 1940 aux années 1950. Plus largement, il explore les enjeux auxquels font face les experts coloniaux française durant cette période, alors qu'ils luttent pour maintenir une mainmise discursive sur l'épineuse question de l'éducation coloniale en Afrique, dans l'ombre de l'Unesco. À la veille des indépendances africaines des années 1960, l'assistance technique émerge comme une réponse retentissante face à la critique des inégalités nées de la domination coloniale.

Après une introduction concise et convaincante, le premier chapitre commence par un panorama de la confusion qui règne pendant la seconde moitié des années 1940. L'Unesco, encouragée par la codification de l'éducation en tant que droit universel dans la Déclaration universelle des droits de l'homme signée en 1948, commence à se demander ce que signifie un agenda global de lutte contre les inégalités éducatives. L'organisation règle la question en invitant une kyrielle d'experts coloniaux et missionnaires à définir le concept d'éducation de base, afin d'en faire le déclencheur d'un développement « holistique ». Mais les programmes pilotes qui suivent – en Haïti, en Chine et au Nyassaland – produisent des résultats mitigés, voire désastreux, confirmant pour l'Unesco que son rôle dans le Sud global se confine à celui de chambre de compensation et d'instance consultative, plutôt qu'à être un acteur de terrain. Mais le retrait relatif de l'Unesco est rendu soudainement compliqué par le discours dit du « point 4 » du Président américain Harry Truman, et son corollaire, le Programme élargi d'assistance technique des Nations unies mis en place en 1949. Le deuxième chapitre se concentre sur la réaction de l'establishment colonial et diplomatique français, désormais menacé par cet accent international sur le développement. Il craint que le système onusien soit en train de tendre un nouveau mégaphone aux critiques de la



colonisation qui leur permettrait d'affaiblir l'Empire. En réponse à ce « vent de New York et de Genève », les Français adoptent une double stratégie de communication : valoriser leurs succès dans le champ de l'éducation en Afrique et se tourner vers la coopération intercoloniale pour détourner l'attention de la coopération internationale, soit l'Unesco. Les chapitres deux et trois détaillent cette coopération intercoloniale, au travers d'une analyse de la Commission de coopération technique en Afrique au Sud du Sahara (CCTA), cofondée par la Grande-Bretagne, la France, le Portugal, la Belgique, l'Afrique du Sud et la Rhodésie. Mais la CCTA est en décalage avec l'époque. En se présentant comme les « Nations unies d'Afrique » (p. 107), ou comme une « Unesco africaine » (p. 138), la commission se pare des atours du nouvel ordre mondial, fondé sur les droits, tout en cherchant à protéger les régimes coloniaux de la moindre discussion au sujet de ces mêmes droits. Sa composition même met cette hypocrisie à nu. Comment la CCTA peut-elle revendiquer le costume d'« Unesco africaine » alors qu'elle compte deux États pratiquant un régime d'apartheid dans ses rangs ?

Assailli par ses propres tensions, la CCTA peine à trouver preneur, dans un contexte politique qui évolue rapidement. Quant aux Français, rattrapés par les conflits en Indochine et en Algérie, ils cherchent désespérément à réhabiliter l'image de leur Empire sur la scène internationale. C'est ici qu'intervient, à nouveau, l'éducation de base. Le quatrième chapitre montre comment l'establishment colonial français essaie une « nationalisation » de celle-ci (p. 156), pour en faire un concept « français ». ¹ L'« action de choc » (p. 164) de l'éducation de base mise en place par la France – dans une posture de rivalité clairement consciente avec le programme d'alphabétisation globale de l'Unesco – doit démontrer l'engagement renouvelé de la métropole pour le développement rapide de l'Afrique. Il va sans dire que l'éducation de base, critiquée comme un projet réactionnaire par les Africains, ne tient pas ses promesses de développement communautaire rapide. Au contraire, comme nous le comprenons dans le chapitre cinq, pendant la décennie qui suit, les administrateurs coloniaux français suivent l'exemple de l'Unesco et se réinventent en fournisseurs par excellence de l'assistance technique en direction de l'Afrique francophone. De manière significative, cette réinvention intervient avant les indépendances politiques (le ministère de la France d'outre-mer devient le ministère de la Coopération en 1959). En se positionnant ainsi, la France parvient à conserver son emprise sur les politiques éducatives de ses anciennes colonies africaines, tout en collaborant avec l'agenda africain de l'Unesco, l'ambitieux Plan d'Addis Abeba de 1961, qui propose d'accroître massivement la scolarisation sur le continent. L'auteur conclut en soulevant la question du néocolonialisme, une question qui n'est pas abordée de manière substantielle, mais dont l'ouvrage a écrit la préhistoire de manière détaillée.

Matasci nous explique que l'objectif de son ouvrage est double (p. 239). Tout d'abord, il propose de resituer l'Afrique dans les débats sur la globalisation de l'éducation au 20^e siècle. Ensuite, il propose de montrer comment les acteurs et l'expertise circulent dans, parmi, entre et au travers des Empires et des organisations internationales pendant la période en question. À mon sens, le deuxième objectif conditionne le premier. Ceux qui sont désignés comme experts viennent de milieux divers, classés par Matasci en quatre grandes catégories – la haute administration coloniale, les cercles missionnaires, les universitaires anglo-saxons et les acteurs du Sud global, comme le Haïtien Emmanuel Gabriel dans les années 1940 ou, plus tard, Amadou Mahtar M'Bow (futur Directeur général de l'Unesco). La longévité de la carrière de certains de ces acteurs est frappante. Ainsi, Thomas Jesse Jones, le vilain de la commission Phelps-Stokes des années 1920, apparaît sur une fiche de paie de l'Unesco en 1947. Le soin avec lequel Matasci retrace les circulations de ces personnages, au travers de nombreuses institutions, permet non seulement de comprendre comment la connaissance circule, mais aussi la fermeture idéologique de l'espace où elle évolue.

Ici, les conséquences de l'intense rivalité entre l'establishment colonial et diplomatique français d'une part, et l'Unesco d'autre part, ne sont pas toujours claires. Lorsqu'ils sont engagés pour résoudre un problème, les différentes affiliations de ces supposés experts affectent-elles véritablement la manière dont ils le voient ? À titre d'exemple, l'Unesco se met en quête d'une « communauté tribale africaine représentative » (pour citer Julian Huxley) où mettre en œuvre son projet pilote d'éducation fondamentale en 1947 (p. 62). Cinq ans plus tard, pour tester leur programme d'éducation de base, les Français choisissent le village sénégalais de M'Boumba qui « répond bien aux conditions théoriquement requises » (p. 173). Les uns et les autres lisent l'« Afrique » au travers de la

¹ Une petite critique : ici, Matasci décrit précisément ce qu'Abou Bamba qualifie de « politics of dubbing », ou politique du doublage, au travers de laquelle les Français requalifient une expertise externe sur le développement, pour en faire un cadre conceptuel français. Dialoguer avec l'analyse de Bamba aurait renforcé les conclusions de Matasci. Voir : Bamba Abou B. (2016), *African Miracle, African Mirage: Transnational Politics and the Paradox of Modernization in Ivory Coast*, Athens, Ohio University Press.

même matrice idéologique, ce qui rend le chevauchement des efforts de l'Unesco et de la France en matière de politique éducative moins « frappant » (p. 87) que ce que l'auteur voudrait nous faire croire. Ce qui me ramène au premier objectif de l'ouvrage, à savoir, centrer l'Afrique dans l'histoire de la globalisation de l'éducation. Si l'Afrique est au centre, c'est une certaine vision de l'Afrique qui prend sa source dans la colonisation, avant d'être infléchie par la technocratie. C'est l'« Afrique » telle qu'elle est vue par les soi-disant experts : une « Afrique », certes, mais une parmi d'autres.

Toutefois, Matasci, comme il précise lui-même, n'écrit pas une histoire africaniste. Le grand mérite de son travail est d'insister sur le fait que nous écrivons l'histoire telle que les acteurs en question l'ont vécue. *Nous* savons que les empires s'apprêtaient à disparaître mais – pour paraphraser E. P. Thomson – *ils* ne le savaient pas². L'analyse de Matasci éclaire la confusion de la fin des régimes coloniaux sous un angle inédit, celui de la lutte pour préserver une certaine expertise sur les affaires africaines, dans le paysage changeant des politiques de développement. En variant les échelles analytiques entre l'international, l'impérial et les projets pilotes, Matasci explique avec succès comment l'éducation, un enjeu clé de la gouvernance coloniale, est devenue une affaire globale, à l'interface des colonies, des métropoles et du système onusien et ses principes universalistes.

Elisa Prosperetti

National Institute of Education, Nanyang Technological University (Singapour)

Bibliographie

BAMBA Abou B. (2016), *African Miracle, African Mirage: Transnational Politics and the Paradox of Modernization in Ivory Coast*, Athens, Ohio University Press.

THOMPSON Edward P. (2012 [1963]), *La formation de la classe ouvrière*, Paris, Éditions Points.

² Lorsqu'il écrit sur les résistances paysannes à l'industrialisation, Thompson « cherche à sauver de l'immense condescendance de la postérité le pauvre tricoteur sur métier, le tondeur de drap luddiste [...]. Il est bien possible que [...] leur hostilité à l'industrialisation naissante ait été alimentée par un point de vue passéiste [...]. Mais ce sont eux qui ont vécu cette période de bouleversement social intense; ce n'est pas nous. » Thompson Edward P. (2012 [1963]), *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Éditions Points, p.19 (traduction : Gilles Dauvé, Mireille Golaszewski et Marie-Noëlle Thibault).