

*Introduction générale*

## **Éducation, empires et « mission civilisatrice » : du colonial au postcolonial**

Damiano MATASCI, Miguel BANDEIRA JERÓNIMO  
et Hugo GONÇALVES DORES

« L'enseignement est devenu un des besoins incompressibles des peuples colonisés<sup>1</sup>. » C'est avec ces mots qu'au mois de mai 1931 Octave Louwers ouvre la session annuelle de l'Institut colonial international (ICI) consacrée à l'étude comparée de l'éducation coloniale. Les rapporteurs, parmi lesquels figurent des personnalités bien connues comme Georges Hardy, Hans Vischer et Edouard De Jonghe, passent en revue l'organisation de l'« enseignement aux indigènes » dans les possessions belges, néerlandaises, britanniques et françaises à travers le monde. Si le sujet n'est pas nouveau et a déjà été abordé par cet organisme fondé à Bruxelles en 1894, la rencontre de Paris s'inscrit dans un contexte particulier<sup>2</sup>. Dès le début des années 1920, en effet, d'intenses discussions ont lieu au sujet de l'extension de l'accès au savoir dans les territoires colonisés. L'impératif de la « conquête morale », jadis théorisée par Georges Hardy dans son célèbre ouvrage publié en 1917<sup>3</sup>, est toujours invoqué comme un élément consubstantiel à la dimension civilisationnelle de la colonisation. Cependant, la question de l'« adaptation » de l'enseignement à des publics et des territoires bien spécifiques occupe une place de plus en plus importante dans les débats. Selon Louwers, secrétaire de l'Institut et chargé de rédiger le rapport de synthèse, c'est en effet un « bon enseignement qu'il faut répandre, un enseignement qui soit approprié à l'état social des indigènes, à leur mentalité, à leurs besoins, [ainsi qu']au rôle qu'ils ont à remplir dans l'économie générale et dans l'évolution de la civilisation<sup>4</sup> ».

1. INSTITUT COLONIAL INTERNATIONAL, *L'enseignement aux indigènes. Rapports préliminaires, XXF session, Paris, 5-8 mai 1931*, Bruxelles, Établissements généraux d'imprimerie, 1931, p. 12.
2. Sur l'histoire de l'ICI, voir WAGNER Florian, *Colonial Internationalism: How Cooperation among Experts Reshaped Colonialism (1830s-1950s)*, thèse de doctorat, Institut universitaire européen, Florence, 2016.
3. HARDY Georges, *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, Paris, Armand Colin, 1917.
4. INSTITUT COLONIAL INTERNATIONAL, *L'enseignement aux indigènes, op. cit.*, p. 2.

Au début des années 1930, dans un contexte marqué par la Grande Dépression, cet ensemble de problèmes se situe au cœur des « préoccupations des États colonisateurs<sup>5</sup> ». Pour cette raison, la démarche comparative qui sous-tend le travail de l'ICI est particulièrement intéressante car elle met en lumière non seulement la complexité et l'extrême diversité de chaque situation coloniale, mais aussi l'existence de « points de convergence inattendus<sup>6</sup> ». Ce travail savant témoigne également du processus d'internationalisation dont l'éducation coloniale fait l'objet à cette époque. Ces questions ne restent pas confinées à un seul espace national ou impérial : elles traversent les frontières et les continents pour se nourrir d'observations et d'influences mutuelles. Enfin, les intenses discussions qui se tiennent entre les experts issus de plusieurs puissances européennes montrent à quel point les liens entre l'éducation et la « mission civilisatrice » du colonialisme sont multiformes et au cœur de reconfigurations incessantes<sup>7</sup>.

Cet ouvrage a pour ambition de restituer cette complexité et d'offrir un regard renouvelé sur les fonctions, le sens et les réalités changeantes des entreprises éducatives pensées et expérimentées dans le monde colonial et postcolonial au cours du xx<sup>e</sup> siècle. Depuis une vingtaine d'années, les recherches historiques sur ce sujet sont en pleine expansion. En 1995, après la tenue d'une session de l'International Standing Conference for the History of Education consacrée aux « expériences coloniales », les éditeurs des actes parus dans la revue *Paedagogica Historica* considéraient l'état des connaissances comme encore « trop embryonnaire<sup>8</sup> » pour en établir le bilan ou en dégager les lignes de force. Les travaux académiques se sont depuis multipliés, tant sur le plan thématique, géographique que chronologique. Dans un récent essai historiographique centré sur l'empire français, Pascale Barthélemy remarque que ceux-ci s'orientent depuis une quinzaine d'années vers « une histoire plus sociale, approfondissent la question de l'enseignement féminin, retravaillent les liens entre école et politique, interrogent les grandes ruptures chronologiques et reconsidèrent la question de la spécificité coloniale<sup>9</sup> ». Cette évolution s'est enrichie des apports des *Subaltern Studies*, qui ont encouragé des approches à l'éducation coloniale

5. *Ibid.*, p. 4.

6. STOLER Ann Laura, « Tense and Tender Ties: The Politics of Comparison in North American History and (Post) Colonial Studies », *Journal of American History*, vol. 88, n° 3, 2001, p. 847.

7. Des perspectives récentes dans OLSTEIN Diego et HÜBNER Stefan (éd.), « Preaching the Civilizing Mission and Modern Cultural Encounters », *Journal of World History*, vol. 27, n° 3, 2016 ; BANDEIRA JERÓNIMO Miguel, *The "Civilizing mission" of Portuguese Colonialism, 1870-1930*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015 ; FISCHER-TINÉ Harald et MANN Michael (éd.), *Colonialism as Civilizing Mission*, Londres, Anthem Press, 2004 ; CONKLIN L. Alice, *A Mission to Civilize: The Republican Idea of Empire in France and West Africa 1895-1930*, Stanford, Stanford University Press, 1998.

8. NÓVOA António, DEPAEPE Marc et JOHANNINGMEIER Erwin V. (éd.), « The Colonial Experience in Education. Preface », *Paedagogica Historica*, vol. 31, supplément 1, 1995, p. 9.

9. BARTHÉLEMY Pascale, « L'enseignement dans l'empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010, p. 16.

« par le bas » et plus attentives aux acteurs locaux<sup>10</sup>. En dépit de réceptions diverses et controversées selon les contextes nationaux<sup>11</sup>, les *Postcolonial Studies* ont également permis de renouveler l'étude des rapports entre colonisés et colonisateurs ainsi que de complexifier davantage les analyses dichotomiques focalisées sur les aspects négatifs ou positifs de la colonisation<sup>12</sup>. Plus récemment, le débat autour de l'histoire transnationale et globale a stimulé un intérêt accru pour les échanges, les transferts et les circulations qui se sont opérées entre et par-delà les empires, permettant ainsi d'historiciser et de mieux comprendre les mécanismes de la mondialisation contemporaine tout comme l'origine et la persistance des inégalités Nord-Sud<sup>13</sup>.

Le développement de ces courants de recherche a inspiré de nombreux travaux, qui ont mis en lumière les multiples formes prises par l'éducation coloniale ainsi que la vaste palette d'acteurs impliqués (personnel enseignant<sup>14</sup>, missionnaires<sup>15</sup>, etc.). Ceux-ci ont interrogé les finalités escomptées ou réelles du projet éducatif et exploré l'ensemble des niveaux scolaires, du primaire au supérieur<sup>16</sup>. En s'affranchissant d'une vision linéaire de l'expansion impériale européenne – réduisant celle-ci à la seule imposition consciente et délibérée de normes et de valeurs étrangères en vue de perpétuer les rapports de domination ou encore à une simple relation unidirectionnelle métropole-périphérie – ces recherches ont permis de restituer la

10. BÜHRER Tanja, EICHMANN Flavio, FÖRSTER Stig et STUCHTEY Benedikt (éd.), *Cooperation and Empire: Local Realities of Global Processes*, New York/Oxford, Berghahn, 2017 (notamment l'article de SERI-HERSCH Iris, « Collaborating on Unequal Terms: Cross-Cultural Co-operation and Educational Work in Colonial Sudan, 1934-1956 », p. 292-322); PAISLEY Fiona et REID Kirsty (éd.), *Critical Perspective on Colonialism: Writing the Empire from Below*, New York, Routledge, 2014.
11. BANCEL Nicolas, « Que faire des postcolonial studies? », *Vingtième Siècle*, vol. 3, n° 115, 2012, p. 129-147; BAYART Jean-François, *Les études postcoloniales, un carnaval académique*, Paris, Karthala, 2010.
12. GOODMAN Joyce, McCULLOCH Gary et RICHARDSON William (éd.), « "Empires overseas" and "Empires at Home": Postcolonial and Transnational Perspectives on Social Change in the History of Education », *Paedagogica Historica*, vol. 45, n° 6, 2009.
13. BAGCHI Barnita, FUCHS Eckhardt et ROUSMANIERE Kate (éd.), *Connecting Histories of Education. Transnational and Cross-Cultural Exchanges in (Post) Colonial Education*, New York, Berghahn Books, 2014; DROUX Joëlle et HOFSTETTER Rita, « Going international: The History of Education Stepping Beyond Borders », *Paedagogica Historica*, vol. 50, n° 1-2, 2014, p. 1-9.
14. DUTEIL Simon, *Enseignants coloniaux à Madagascar, 1896-1960*, thèse de doctorat, université du Havre, 2009.
15. GALLEGO Francisco A. et WOODBERRY Robert, « Christian Missionaries and Education in Former African Colonies: How Competition Mattered », *Journal of African Economies*, vol. 19, n° 3, 2010, p. 294-329; MADEIRA Ana Isabel, « 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.
16. CHARTON Hélène et MICHEL Marc (dir.), « Enseignement supérieur et universités dans les espaces coloniaux: histoire, comparaisons (du XIX<sup>e</sup> siècle aux indépendances) », *Outre-Mers*, n° 394-395, 2017; PIETSCH Tamson, *Empire of Scholars. Universities, Networks and the British Academic World (1850-1939)*, Manchester, Manchester University Press, 2013; SINGARAVÉLOU Pierre, « "L'enseignement supérieur colonial". Un état des lieux », *Histoire de l'éducation*, n° 122, 2009, p. 71-92.

nature ambivalente des acteurs, des discours et des politiques éducatives. Souvent pourvoyeuse de contenus pédagogiques rudimentaires ou axés sur la sphère agricole et professionnelle, l'école offre aussi l'opportunité de remettre en cause l'autorité coloniale, un souci par ailleurs récurrent et commun à toutes les administrations. Une importante littérature insiste ainsi sur le décalage entre discours et pratiques, sur la faiblesse des réalisations et le désintérêt des responsables politiques, ou encore sur les résistances, les stratégies de contournement et les capacités de *agency* développées par les populations colonisées<sup>17</sup>. Le rôle des acteurs indigènes dans la production de savoirs a également fait l'objet de recherches approfondies<sup>18</sup>. Si les analyses se sont donc affinées, incluant notamment les perspectives de genre<sup>19</sup>, le sujet n'en demeure pas moins sensible et hautement idéologique, comme le montrent les polémiques récurrentes qui traversent l'espace public, tout particulièrement en France, au sujet de la « fracture coloniale<sup>20</sup> » ou de l'enseignement du « fait colonial<sup>21</sup> ».

Moins qu'établir un bilan exhaustif de ce champ de recherches – qui résulterait nécessairement insatisfaisant tant la production historique est abondante et les approches variées<sup>22</sup> – le présent ouvrage entend repenser le

17. ODUGU Desmond Ikenna, « Historiographic Reconsideration of Colonial Education in Africa: Domestic Forces in the Early Expansion of English Schooling in Northern Igboland, 1890-1930 », *History of Education Quarterly*, vol. 56, n° 2, 2016, p. 241-272.
18. LABRUNE-BADIANE Céline et SMITH Étienne, *Les Hussards noirs de la colonie. Instituteurs africains et « petites patries » en AOF (1913-1960)*, Paris, Karthala, 2018 ; JÉZÉQUEL Jean-Hervé, « Les professionnels africains de la recherche dans l'État colonial tardif », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n° 24, 2011, p. 35-60.
19. Voir par exemple ROGERS Rebecca, *A Frenchwoman's Imperial Story. Madame Luce in Nineteenth Century Algeria*, Stanford, Stanford University Press, 2013 ; BARTHÉLEMY Pascale, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010 ; JUN Yoo Theodore, *The Politics of Gender in Colonial Korea: Education, Labor, and Health, 1910-1945*, Berkeley, University of California Press, 2008 ; GOODMAN Joyce et MARTIN Jane (éd.), *Gender, Colonialism and Education. The Politics of Experience*, Londres, Woburn Press, 2002.
20. LEMAIRE Sandrine, BANCEL Nicolas et BLANCHARD Pascal (dir.), *La Fracture coloniale*, Paris, La Découverte, 2005.
21. DE COCK Laurence, *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2018 ; BOYER Gilles, CLERC Pascal et ZANCARINI-FOURNEL Michelle (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS Éditions, 2013 ; COSTANTINI Dino, *Mission civilisatrice. Le rôle de l'histoire coloniale dans la construction de l'identité politique française*, Paris, La Découverte, 2008.
22. Pour une synthèse des débats historiographiques sur l'espace britannique, voir les deux articles de WHITEHEAD Clive, « The Historiography of British Imperial Education Policy, Part I: India », vol. 34, n° 3, 2005, p. 315-329 et « The Historiography of British Imperial Education Policy, Part II: Africa and the Rest of the Colonial Empire », *History of Education*, vol. 34, n° 4, 2005, p. 441-454. Sur l'empire français, voir BARTHÉLEMY Pascale, PICARD Emmanuelle et ROGERS Rebecca (dir.), « L'enseignement dans l'empire colonial français (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles) », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010. Sur l'Afrique (post)coloniale, voir LABRUNE-BADIANE Céline, SUREMAIN Marie-Albane et BIANCHINI Pascal (dir.), *L'école en situation postcoloniale*, Paris, L'Harmattan, 2012 (en particulier l'introduction, p. 5-30) ; LANGE Marie-France, « Vers de nouvelles recherches en éducation », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, 2003, p. 7-17. Sur l'empire portugais, voir PAULO João Carlos, « What does Indigenous Education Mean? Portuguese Colonial Thought and the Construction of Ethnicity and Education », *Paedagogica Historica*, vol. 37, n° 1, 2001, p. 231-250.

lien qui unit l'éducation à la « mission civilisatrice » du colonialisme à partir d'un triple point de vue. Il s'agit, tout d'abord, de restituer les modalités par lesquelles les enjeux éducatifs sont devenus des véritables problèmes globaux, faisant l'objet de comparaisons, circulations et transferts entre et par-delà les empires et suscitant l'intérêt d'une vaste gamme d'acteurs internationaux. Proposant une vision décentrée et multipolaire de l'histoire coloniale et impériale, les auteur·e·s accordent une attention toute particulière aux jeux d'échelles entre les niveaux locaux, nationaux, impériaux et internationaux. L'ouvrage souhaite également amener un éclairage sur l'évolution des finalités socio-économiques de l'éducation au cours du xx<sup>e</sup> siècle, une problématique qui est examinée au prisme des politiques de « mise en valeur » et de « développement » des pays colonisés et nouvellement indépendants. Enfin, prenant à rebours le cadre chronologique classique qui caractérise encore de nombreuses études, les contributions questionnent les continuités et les ruptures qui émaillent la période de transition entre le moment colonial et postcolonial. En se focalisant sur les nombreux enjeux éducatifs qui émergent avec les indépendances, elles permettent de mieux comprendre la métamorphose des liens entre les métropoles et les anciennes colonies tout comme les problèmes spécifiques posés par le processus de décolonisation.

Organisé autour de ces trois axes, complémentaires et transversaux à l'ensemble des contributions, l'ouvrage a également pour ambition de dépasser le cloisonnement qui caractérise de nombreux travaux collectifs, souvent focalisés sur des espaces géographiques ou impériaux distincts (français et britannique notamment<sup>23</sup>). Pour ce faire, il met en perspective des études empiriques portant sur des aires très différentes, allant de l'Afrique du Nord (Algérie, Maroc, Tunisie) et subsaharienne (Cameroun, Tanganyika, République centrafricaine, Rwanda) à l'Asie (Inde, Indochine) et l'Océanie. Il explore aussi une vaste palette d'entreprises éducatives, de l'enseignement primaire et secondaire jusqu'aux universités, sans oublier les dispositifs extrascolaires. Son originalité repose donc sur la diversité des géographies, des acteurs et des dynamiques qui y sont analysées, ainsi que sur la mise en dialogue de traditions historiographiques évoluant souvent en vase clos, en particulier entre les espaces académiques anglophones et francophones. De ce fait, cet ouvrage permet de rendre compte non seulement des caractéristiques uniques de chaque situation coloniale, un point sur lequel les travaux récents insistent beaucoup, mais également de l'existence de problématiques communes à des régions de monde a priori déconnectées, contribuant de ce fait à dessiner les contours d'une véritable histoire globale de l'éducation<sup>24</sup>.

23. Voir par exemple KALLAWAY Peter et SWARTZ Rebecca (éd.), *Empire and Education in Africa: The Shaping of a Comparative Perspective*, New York, Peter Lang, 2016.

24. CARUSO Marcelo, « World Systems, World Society, World Polity: Theoretical Insights for a Global History of Education », *History of Education*, vol. 37, n° 6, p. 825-840.

## Comparaisons, circulations, connexions

La question éducative est un terrain particulièrement pertinent pour examiner les relations entre l'expansion impériale européenne et le processus d'interconnexion des pays et des régions du monde, communément appelé « globalisation<sup>25</sup> ». Si elle est actuellement au cœur d'un véritable engouement, l'histoire des échanges et des connexions qui se sont tissées au sein des empires est en réalité un objet de recherche depuis longtemps. Dès les années 1990, en effet, les travaux issus de la « nouvelle histoire impériale » britannique ont mis en lumière les multiples manières dont les métropoles se sont transformées suite aux échanges avec le monde colonial, notamment sur le plan culturel<sup>26</sup>. Les migrations et la circulation de personnes ont en effet durablement façonné les représentations des colonisateurs et des colonisés, exerçant une influence profonde sur la structuration des hiérarchies de race, de classe, de religion et de genre<sup>27</sup>.

Le récent débat autour du « tournant transnational » de la recherche historique a permis de complexifier davantage cette réflexion. Partant de l'étude des « régimes circulatoires<sup>28</sup> » et en historicisant les interdépendances qui se sont structurées à l'échelle globale, cette nouvelle « sensibilité<sup>29</sup> » intellectuelle repose sur la volonté, bien mise en avant par l'historien américain Thomas Bender, de remettre en question l'État-nation comme unité d'analyse exclusive du récit historique<sup>30</sup>. Malgré des définitions encore floues et une méthodologie toujours en voie d'élaboration<sup>31</sup>, un important courant de recherche s'attelle aujourd'hui à déconstruire la notion d'empire en tant que « système-monde » homogène et hermétique. Plus précisément, l'enjeu est de rompre méthodologiquement avec une

25. THOMAS Martin et THOMPSON Andrew, « Empire and Globalisation: From "High Imperialism" to Decolonisation », *International History Review*, n° 36, 2014, p. 142-170; MAGEE Gary et THOMPSON Andrew (éd.), *Empire and Globalisation: Networks of People, Goods and Capital in the British World, c.1850-1914*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

26. Parmi les nombreux titres, signalons notamment HALL Catherine, ROSE Sonya (éd.), *At Home with the Empire: Metropolitan Culture and the Imperial World*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006; WILSON Kathleen (éd.), *A New Imperial History: Culture, Identity, and Modernity in Britain and the Empire, 1660-1840*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004; WARD Stuart (éd.), *British Culture and the End of Empire*, Manchester, Manchester University Press, 2001.

27. Voir par exemple BLANCHARD Pascal, BANCEL Nicolas, BOËTSCH Gilles, DEROO Eric et LEMAIRE Sandrine (dir.), *Zoos humains et exhibitions coloniales. 150 ans d'inventions de l'Autre*, Paris, La Découverte, 2011.

28. SAUNIER Pierre-Yves, « Les régimes circulatoires du domaine social 1800-1940 : projets et ingénierie de la convergence et de la différence », *Genèses*, vol. 2, n° 71, 2008, p. 4-25.

29. HAUPT Heinz-Gerhard, « Une nouvelle sensibilité: la perspective "transnationale" », *Cahiers Jaurès*, 200, 2011, p. 180.

30. BENDER Thomas, *A Nation among Nations. America's Place in World History*, New York, Hill and Wang, 2006, p. ix.

31. DOUKI Caroline et MINARD Philippe, « Histoire globale, histoires connectées: un changement d'échelle historiographique? », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, n° 54, 2007, p. 7-21; CLAVIN Patricia, « Defining Transnationalism », *Contemporary European History*, vol. 14, n° 4, 2005, p. 421-439.

focalisation axée sur l'étude d'un seul empire ou sur une comparaison statique entre puissances coloniales, pour s'intéresser davantage à ce que Ann Laura Stoler et Frederick Cooper définissent comme les « circuits coloniaux », à savoir les manières à travers lesquelles « des idées, des individus, des produits et des capitaux ont circulé non seulement entre la métropole et la colonie mais aussi au sein et entre les empires<sup>32</sup> ». L'examen de ces jeux d'échelles permet de décroquer l'analyse historique et de mettre à jour les acteurs et les géographies variables de la « globalisation impériale<sup>33</sup> ».

Ce défi est pleinement relevé par un bon nombre de contributions qui composent cet ouvrage. Posant les bases pour une approche « trans-impériale<sup>34</sup> » du fait éducatif, elles identifient les canaux à travers lesquels se structurent les connexions entre et par-delà les empires. Cette perspective repose en premier lieu sur une nouvelle appréciation des apports heuristiques de la démarche comparative<sup>35</sup>. C'est précisément ce que propose dans sa contribution Sara Legrandjacques, qui analyse l'organisation et les politiques de l'enseignement supérieur en Inde britannique et en Indochine française entre les années 1850 et 1940. L'auteure dégage d'abord les matrices communes à ces deux territoires : la formation d'une élite auxiliaire fonctionnelle à la colonisation et maîtrisant la langue du colonisateur, la dimension utilitariste des savoirs dispensés (toujours fortement corrélés à un argument civilisateur), ainsi que les intenses mobilités étudiantes. Mettant en dialogue des sources de différente nature, l'étude de ces similitudes offre ensuite un « pont » pour interroger les circulations de savoirs et de modèles entre les empires, au-delà donc de celles, plus classiques et mieux connues, entre une métropole et ses colonies.

Portées par un ensemble hétéroclite d'acteurs se situant parfois aux marges des administrations coloniales, celles-ci peuvent assumer des formes plus ou moins institutionnalisées, comme dans le cas de l'Institut colonial international évoqué plus haut, véritable creuset d'échanges et d'hybri-

32. STOLER Ann Laura et COOPER Frederick, « Between Metropole and Colony: Rethinking a Research Agenda », in Ann Laura STOLER et Frederick COOPER (éd.), *Tensions of Empire*, Berkeley, University of California Press 1997, p. 28.

33. BANDEIRA JERÓNIMO Miguel, « Imperial Globalizations », in Cátia ANTUNES et Karwan FATAH-BLACK (éd.), *Explorations in History and Globalization*, Londres, Routledge, 2016, p. 212-230.

34. HEDINGER Daniel et HEÉ Nadin, « Transimperial History. Connectivity, Cooperation and Competition », *Journal of Modern European History*, vol. 16, n° 4, 2018, p. 429-452; KAMISSEK Christoph et KREIENBAUM Jonas, « An Imperial Cloud? Conceptualising Interimperial Connections and Transimperial Knowledge », *Journal of Modern European History*, vol. 14, n° 2, 2016, p. 164-182; BARTH Volker et CVETKOVSKI Roland (éd.), *Imperial Co-operation and Transfer, 1870-1930: Empires and Encounters*, Londres, Bloomsbury Academic, 2015; LEGRANDJACQUES Sara et MAMMASSE Karim (dir.), « Interconnexions (post)coloniales, xx<sup>e</sup>-xxi<sup>e</sup> siècles », *Les Cahiers S'rive*, vol. 1, n° 20, 2018.

35. GOSCHA Christopher et THÉNAULT Sylvie (dir.), « Maghreb-Indochine, comparaisons impériales », *Monde(s)*, n° 12, 2017.

dations de savoirs<sup>36</sup>. Dans leurs contributions, en revanche, Gwendal Rannou et Yamina Bettahar montrent une autre facette, plus informelle, des circulations qui s'installent respectivement dans l'espace australasien et méditerranéen. D'un côté, les administrateurs australiens et néo-zélandais de l'entre-deux-guerres investissent la scène internationale : ils participent aux congrès organisés par les réseaux pan-pacifiques et promeuvent les échanges académiques destinés à la formation, notamment médicale, d'un personnel autochtone soigneusement sélectionné<sup>37</sup>. De l'autre, la mise en place d'institutions de recherche scientifique et d'enseignement supérieur en Algérie, qui débouche notamment sur la création d'une université à Alger en 1909, va alimenter un système d'intenses connexions savantes non seulement entre la colonie et la métropole, mais également à l'échelle internationale.

Les effets de ces circulations sont parfois contrastés, reflétant des logiques fort différentes. En Océanie, l'internationalisation des débats contribue, même si seulement dans une faible mesure, à l'émergence d'un regard critique sur la situation éducative des peuples indigènes. Celle-ci est en effet caractérisée par le relatif désintérêt et le sous-investissement financier et matériel des autorités gouvernementales, souvent supplantées par les missionnaires. En Indochine française et en Inde britannique, les mobilités étudiantes alimentent la capacité de *agency* des élites locales, en mesure d'exploiter l'expérience métropolitaine pour revendiquer l'accès aux savoirs occidentaux. En Algérie, enfin, les circulations scientifiques – véhiculées par une vaste communauté de savants, d'universitaires et d'administrateurs – deviennent un véritable instrument de pouvoir rapidement mis au service du dispositif idéologique de justification de la « mission civilisatrice » de la France.

Parallèlement à cette démarche qui dessine les contours d'une « histoire connectée<sup>38</sup> » des empires, les contributions rassemblées dans ce volume mettent aussi en lumière les relations qui se tissent entre les dynamiques impériales et internationales<sup>39</sup>. Le champ de l'éducation coloniale, en effet, n'est pas l'apanage des seules administrations européennes et de leurs relais locaux. Il fait l'objet d'un intérêt de plus en plus accru de la part d'une vaste gamme d'acteurs de nature non nécessairement impériale. C'est le cas

36. Des études de cas dans SCHAYEGH Cyrus, « The Expanding Overlap of Imperial, International, and Transnational Political Activities, 1920s-1930s: a Belgian Case Study », *International Politics*, vol. 55, n° 6, 2018, p. 782-802; DAVIRON Benoît, « Mobilizing Labour in African Agriculture: The Role of the International Colonial Institute in the Elaboration of a Standard of Colonial Administration, 1895-1930 », *Journal of Global History*, vol. 5, n° 3, 2010, p. 479-501.

37. McLEOD Julie et PAISLEY Fiona, « The Modernization of Colonialism and the Educability of the "Native": Transpacific Knowledge Networks and Education in the Interwar Years », *History of Education Quarterly*, vol. 56, n° 3, 2016, p. 473-502.

38. POTTER Simon J. et SAHA Jonathan (éd.), « Global History, Imperial History and Connected Histories of Empire », *Journal of Colonialism and Colonial History*, vol. 16, n° 1, 2015, [https://doi.org/10.1353/cch.2015.0009], consulté le 2 mai 2019.

39. BANDEIRA JERÓNIMO Miguel et MONTEIRO José Pedro (éd.), *Internationalism, Imperialism and the Formation of the Contemporary World*, Londres/New York, Palgrave Macmillan, 2017.



notamment des fondations philanthropiques américaines, des organismes non gouvernementaux issus des milieux missionnaires et humanitaires, des premiers réseaux scientifiques africanistes et, enfin, des organisations internationales intergouvernementales<sup>40</sup>. Ces dernières jouent d'ailleurs un rôle central dans le processus d'« internationalisation du colonialisme<sup>41</sup> ». Si les prémices de ce processus datent de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>42</sup>, une première inflexion majeure intervient avec la création de la Société des Nations (SDN) en 1919. Tout en poursuivant la « mission sacrée de civilisation<sup>43</sup> », la mise en place du système des mandats contribue en effet à faire sortir la question coloniale du domaine exclusif des métropoles pour l'inscrire de plus en plus dans un cadre international. Plusieurs travaux récents ont bien montré la nature ambivalente des relations entre les administrations coloniales européennes et la SDN<sup>44</sup>. Au cours des années 1920 et 1930, le pouvoir de supervision dans les régions sous mandat demeure toutefois très limité, comme le souligne Gwendal Rannou en examinant le cas des îles de la Nouvelle-Guinée, des Samoa et de Nauru<sup>45</sup>. Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, avec la création du Conseil de tutelle en 1945, du Comité des renseignements pour les territoires dits « non autonomes » en 1946 et le lancement des programmes d'assistance technique en 1949, les organisations internationales élargissent leurs marges de manœuvre, leur action se déployant dans l'ensemble des pays du Sud<sup>46</sup>.

S'appuyant sur la rhétorique du « droit à l'éducation », sanctionné par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948<sup>47</sup>, cette montée en puissance n'est pas sans conséquence. Les années 1940 et 1950 voient

40. Sur la structuration des savoirs africanistes, voir ESSELBORN Stefan, *Die Afrikaexperten: Das Internationale Afrikainstitut und die europäische Afrikanistik, 1926-1976*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2018; SIBEUD Emmanuelle, *Une science impériale pour l'Afrique? La construction des savoirs africanistes en France, 1878-1930*, Paris, Éditions de l'EHÉSS, 2002.

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

42. SINGARAVÉLOU Pierre, « Les stratégies d'internationalisation de la question coloniale et la construction transnationale d'une science de la colonisation à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Monde(s)*, vol. 1, n° 1, 2012, p. 135-157.

43. CALLAHAN Michael D., *A Sacred Trust. The League of Nations and Africa, 1929-1946*, Brighton, Sussex Academic Press, 2004.

44. PEDERSEN Susan, *The Guardians: The League of Nations and the Crisis of Empire*, Oxford, Oxford University Press, 2015; DIMIER Véronique, « L'internationalisation du débat colonial : rivalités autour de la Commission permanente des mandats », *Outre-Mers*, vol. 89, n° 336, 2002, p. 333-360.

45. Sur cette question, voir BARRINGTON J. M., « The Permanent Mandates Commission and Educational Policy in Trust Territories », *International Review of Education*, vol. 22, n° 1, 1976, p. 88-94.

46. CHABBOTT Colette, *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*, New York, Routledge, 2003; JONES Phillip Worner, *International Policies for Third World Education: Unesco, Literacy, and Development*, Londres/New York, Routledge, 1988.

47. Voir MOYN Samuel, *The Last Utopia. Human Rights in History*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press, 2012; IRIYE Akira, GOEDDE Petra et HITCHCOCK William I. (éd.), *The Human Rights Revolution: an International History*, Oxford, Oxford University Press, 2012; HOFFMANN Stefan-Ludwig (éd.), *Moralpolitik. Geschichte der Menschenrechte im 20. Jahrhundert*, Göttingen, Wallstein, 2010.

en effet la progressive institutionnalisation d'une intense coopération intercoloniale censée concurrencer les institutions onusiennes<sup>48</sup>. Explorée par Miguel Bandeira Jerónimo et Hugo Gonçalves Dores, la fondation en 1950 de la Commission de coopération technique en Afrique au sud du Sahara (CCTA) marque l'émergence d'un véritable internationalisme impérial, producteur de normes et de savoirs destinés à donner un nouveau souffle à la « mission civilisatrice » du colonialisme et à empêcher toute « intrusion » des organisations internationales en Afrique<sup>49</sup>. Si elle constitue une manière de répondre à la demande éducative des populations colonisées et de certifier l'engagement vis-à-vis de leur « bien-être », l'institutionnalisation de ces formes de collaboration est très représentative des tentatives de réformer le colonialisme à un moment de forte remise en cause de sa légitimité<sup>50</sup>. Elle témoigne aussi de la prégnance des nouveaux standards de mesure de la pauvreté promus par les organismes onusiens ainsi que de la reconfiguration des contenus et des finalités de l'éducation, de plus en plus associée à la vulgate du « développement »<sup>51</sup>.

### De la « mise en valeur » au « développement »

Les débats sur les fonctions socio-économiques de l'éducation traversent par ailleurs tout le xx<sup>e</sup> siècle. À cet égard, les contributions rassemblées dans la deuxième partie de l'ouvrage permettent d'amener un regard renouvelé sur la place occupée par les enjeux éducatifs dans l'histoire des politiques de « mise en valeur » et de « développement » dans les espaces coloniaux et les pays nouvellement indépendants. Concept polysémique et aux contours flous, le « développement » ne se limite pas à la seule sphère économique ou productive, mais englobe une large palette de discours et de politiques touchant aux conditions de vies des populations dans les régions « arriérées » du monde<sup>52</sup>.

Ces dernières années, plusieurs recherches ont enrichi ce vaste champ d'études. Dépasant une vision de la « modernisation » comme étant exclusivement la manifestation d'une tentative hégémonique américaine<sup>53</sup>,

48. MATASCI Damiano, « 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.

49. PEARSON Jessica Lynne, *The Colonial Politics of Global Health. France and the United Nations in Postwar Africa*, Harvard, Harvard University Press, 2018.

50. COOPER Frederick, *Décolonisation et travail en Afrique. L'Afrique britannique et française, 1935-1960*, Paris, Karthala, 2004.

51. BONNECASE Vincent, *La pauvreté au Sahel : du savoir colonial à la mesure internationale*, Paris, Karthala, 2011.

52. MACEKURA Stephen et MANELA Erez (éd.), *The Development Century: A Global History*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018 ; UNGER Corinna R., *International Development: A Postwar History*, Londres, Bloomsbury, 2018 ; COOPER Frederick, « Writing the history of development », *Journal of Modern European History*, vol. 8, n° 1, 2010, p. 5-23.

53. EKBLADH David, *The Great American Mission: Modernization and the Construction of an American World Order*, Princeton University Press, 2010.

celles-ci ont restitué la profondeur historique de ce processus, le rôle joué par les organisations internationales et non gouvernementales<sup>54</sup>, ainsi que l'importance du laboratoire colonial dans l'émergence d'une notion et de pratiques qui constituent, comme le souligne Frederick Cooper, l'une des *framing devices* de la deuxième moitié du xx<sup>e</sup> siècle<sup>55</sup>.

La question de la formation d'acteurs économiques compétents joue ici un rôle central, mais elle constitue paradoxalement encore l'un des angles morts des études se référant à la nouvelle « histoire globale de la modernisation<sup>56</sup> ». Pourtant, ce problème est discuté depuis la fin du xix<sup>e</sup> siècle, comme le montrent clairement les articles de Sara LeGrandjacques et Yamina Bettahar, et s'affirme avec force dès les années 1920. À cette période, plusieurs publications – à l'instar de celles d'Albert Sarraut<sup>57</sup> et de Frederick Lugard<sup>58</sup> – viennent nourrir une réflexion autour du rôle socio-économique de l'éducation en contexte colonial. Mais c'est notamment la théorie de l'« éducation adaptée », rendue célèbre par les deux missions en Afrique menées par le directeur éducatif de la fondation philanthropique américaine Phelps-Stokes Fund, Thomas Jesse Jones, qui incarne le mieux l'émergence d'un paradigme spécifique au monde colonial et à l'Afrique plus en particulier<sup>59</sup>. Inspirée par le type d'instruction dispensée aux afro-américains dans les États du sud des États-Unis dès le xix<sup>e</sup> siècle, cette doctrine préconise un enseignement axé sur l'éducation agricole et professionnelle, tout en accordant une grande importance à l'hygiène et à la maîtrise de l'environnement<sup>60</sup>. Rappelée dans plusieurs contributions (Gwendal Rannou, Stéphane Lembré, Simplicie Ayangma Bonoho), cette vision utilitariste est largement reprise par les administrations coloniales européennes dès les années 1920. Elle connaît néanmoins de nombreuses

54. UNGER Corinna R., FREY Marc et KUNKEL Sonke (éd.), *International Organizations and Development (1945-1990)*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2014 ; STAPLES Amy L. S., *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.

55. HODGE Joseph M., HÖDL Gerald et KOPF Martina (éd.), *Developing Africa: Concepts and Practices in Twentieth-Century Colonialism*, Manchester, Manchester University Press, 2014.

56. ENGERMAN David C. et UNGER Corinna R., « Introduction: Towards a Global History of Modernization », *Diplomatic History*, vol. 33, n° 3, 2009, p. 375-385. Des études de cas dans le numéro spécial dirigé par SPEICH Daniel et NÜTZENADEL Alexander (éd.), « Global Inequality and Development After 1945 », *Journal of Global History*, vol. 6, n° 1, 2011.

57. SARRAUT Albert, *La mise en valeur des colonies françaises*, Paris, Payot et C<sup>ie</sup>, 1923.

58. LUGARD Frederick, *The Dual Mandate in British Tropical Africa*, 1922 (en particulier les chapitres XXI et XXII).

59. JONES Thomas Jesse, *Education in Africa: A Study of West, South, and Equatorial Africa by the African Education Commission*, New York, Phelps-Stokes Fund, 1922 et *Education in East Africa*, New York, Phelps-Stokes Fund, 1925.

60. KÜSTER Sybille, « "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 ; SEGHERS Maud, « Phelps-Stokes in Congo: Transferring Educational Policy Discourse to Govern Metropole and Colony », *Paedagogica Historica*, vol. 40, n° 4, 2004, p. 455-477 ; BANDEIRA JERÓNIMO Miguel, *The "Civilizing mission" of Portuguese Colonialism, 1870-1930*, Basingstoke, Palgrave MacMillan, 2015, p. 109-133.

déclinaisons locales, allant de la fondation du Collège d'Achimota en Côte-de-l'Or en 1924<sup>61</sup> à la mise en place des « écoles rurales » en Afrique occidentale française (AOF) dès 1930<sup>62</sup>.

La Grande dépression et la progressive structuration des mouvements anticolonialistes au cours des années 1930 stimulent une réflexion plus poussée sur les interdépendances entre l'éducation, le développement économique et les niveaux de vie des populations colonisées<sup>63</sup>. Discutés au sein des milieux philanthropiques, scientifiques et humanitaires, à l'image de l'International Missionary Council dirigé par Joseph H. Oldham<sup>64</sup>, ces problèmes se posent aussi au sein des administrations coloniales, comme le montre la contribution de Stéphane Lembré focalisée sur l'histoire de l'enseignement technique et professionnel dans les possessions françaises en Afrique du Nord. Des investissements accrus dans ce type de formation sont justement effectués à partir des années 1930. En Algérie, Tunisie et Maroc, toutefois, ces filières demeurent des réalités essentiellement urbaines et fortement différenciées selon les publics, la population européenne étant de surcroît relativement hostile à l'inclusion des indigènes (un diagnostic également confirmé par Yamina Bettahar en ce qui concerne l'accès aux études supérieures en Algérie). Si elle prend plus d'importance après la Seconde Guerre mondiale, Stéphane Lembré rappelle que la mise en place d'écoles professionnelles et techniques ne relève pas d'une politique éducative cohérente, faute de ressources humaines et matérielles conséquentes ainsi que de leur relative déconnexion du tissu industriel et commercial. Sur un registre plus social, mais toujours étroitement lié au dogme développementaliste, l'article de Simplicie Ayangma Bonoho discute l'importance croissante de l'enseignement de l'hygiène dans les écoles coloniales en Afrique centrale et notamment au Cameroun. Dès le début du siècle, mais plus particulièrement au cours des années 1920 et 1930, plusieurs textes et actes réglementaires viennent encadrer la transmission des pratiques sanitaires au sein des écoles. Cette œuvre pédagogique s'effectue par le biais de conseils pratiques, de conférences et de séminaires, nécessitant aussi bien la participation du personnel médico-sanitaire que celle des instituteurs et des élèves.

Plongeant leurs racines dans la période de l'entre-deux-guerres, les enjeux soulevés par les liens que l'éducation entretient ou est censée

61. STEINER-KHAMSI Gita et QUIST Hubert, « The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana », *Comparative Education Review*, vol. 44, n° 3, 2000, p. 272-299.

62. GAMBLE Harry, *Contesting French West Africa: Battles over Schools and the Colonial Order, 1900-1950*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2017.

63. MARSHALL Dominique, « Children's Rights in Imperial Political Cultures: Missionary and Humanitarian Contributions to the Conference on the African Child of 1931 », *The International Journal of Children's Rights*, vol. 12, n° 3, 2004, p. 273-318.

64. KALLAWAY Peter, « Education, Health, and Social Welfare in the Late Colonial Context: the International Missionary Council and Educational Transition in the Interwar Years With Specific Reference to Colonial Africa », *History of Education*, vol. 38, n° 2, 2009, p. 217-246.

entretenir avec le développement économique et social permettent aussi de comprendre comment les pays du Sud, et le monde colonial plus en particulier, deviennent après la Seconde Guerre mondiale une arène où s'affrontent des projets en compétition. D'une part, les métropoles reconfigurent considérablement leurs politiques, accordant davantage de ressources financières à la modernisation des infrastructures<sup>65</sup>. Conceptualisées dans de nombreux rapports – la publication du Colonial Office britannique intitulée *Mass Education in African Society* (1944) en constitue l'un des exemples les plus connus – l'éducation des « masses » ou de « base » devient l'une des pierres angulaires des programmes de « développement colonial<sup>66</sup> ». Une attention particulière est portée à la scolarisation, à la lutte contre l'analphabétisme et à la promotion de formations scolaires en mesure de créer une nouvelle classe de travailleurs et de consommateurs indigènes. Dans les empires français, britannique et belge d'importantes ressources financières sont prévues à cet effet dans le cadre des Colonial Development and Welfare Acts (1940 et 1945), du Fonds d'investissement pour le développement économique et social (FIDES, 1946) et du Fonds du bien-être indigène (1947). Centrée sur le cas français, la contribution de Thuy Phương Nguyễn restitue très précisément les rapides métamorphoses qui s'opèrent à cette période. La trajectoire intellectuelle d'Albert Charton, fonctionnaire colonial ayant longuement servi en AOF et en Indochine, offre ici la possibilité d'examiner les basculements idéologiques de celui qui fut un illustre défenseur des vertus d'une « colonisation éducatrice, créatrice, et libératrice ». L'étude d'une série de textes portant sur la situation éducative en Indochine, rédigés entre 1946 et 1951, met en effet en évidence le nouveau rôle que la France est censée jouer dans le contexte de la décolonisation. Selon Charton, un glissement doit désormais s'opérer pour passer d'un rôle de pilotage et de tutelle à des formes de *soft power* plus indirectes, représentées notamment par la diplomatie culturelle et l'« aide au développement ».

D'autre part, dès les années 1950, l'élévation des niveaux des vies, la formation des élites autochtones ainsi que, plus généralement, l'extension de l'accès au savoir se situent au cœur des stratégies élaborées par toute une série d'autres d'acteurs cherchant à asseoir leur influence dans les territoires coloniaux, en voie de décolonisation ou nouvellement

65. NAYLOR Ed (éd.), *France's Modernising Mission: Citizenship, Welfare and the Ends of Empire*, Londres, Palgrave MacMillan, 2018; COOPER Frederick, *Décolonisation et travail en Afrique. L'Afrique britannique et française, 1935-1960*, Paris, Karthala, 2004. Sur les conséquences du conflit mondial sur les politiques éducatives coloniales britanniques, voir WHITEHEAD Clive, « The impact of the Second World War on British Colonial Education Policy », *History of Education*, vol. 18, n° 3, 1989, p. 267-293.

66. Voir par exemple SERI-HERSCH Iris, « Towards Social Progress and Post-Imperial Modernity? Colonial Politics of Literacy in the Anglo-Egyptian Sudan, 1946-1956 », *History of Education*, vol. 40, n° 3, 2011, p. 333-356.

indépendants<sup>67</sup>. Dans le contexte de la « guerre froide globale<sup>68</sup> », les deux superpuissances – États-Unis et Union soviétique – mettent par exemple en place des programmes de formation destinés aux étudiants des pays du Sud<sup>69</sup>. Si ceux-ci sont bien étudiés pour le cas soviétique<sup>70</sup>, l'article d'Anton Tarradellas permet d'inscrire dans la longue durée les manières dont une large palette d'acteurs gouvernementaux et privés américains ont à leur tour pensé la formation des étudiants et des élites africaines<sup>71</sup>. Un système embryonnaire d'échanges émerge déjà au XIX<sup>e</sup> siècle, mais c'est seulement après la Seconde Guerre mondiale, et plus particulièrement dès les années 1960, que le phénomène prend une certaine ampleur. La convergence entre les impératifs de la guerre froide et les intérêts des chefs d'États africains, des fondations philanthropiques (Phelps-Stokes Fund, Rockefeller, Ford, Carnegie), des militants des droits civiques et des milieux universitaires, stimulent l'institutionnalisation des séjours d'études aux États-Unis. Répondant à de multiples considérations sociales, professionnelles et idéologiques exprimées par les élites africaines, ce processus s'inscrit néanmoins dans une stratégie hégémonique aux visées larges. La théorie de la modernisation et l'« aide au développement », y compris via l'éducation, deviennent en effet l'un des moyens pour défendre et asseoir les intérêts économiques et politiques américains à travers le monde<sup>72</sup>.

Les organisations internationales jouent aussi un rôle de plus en plus important sur le « marché du développement », d'abord en structurant indirectement l'agenda des administrations coloniales au cours des années 1940 et 1950, comme le montre la contribution de Miguel Bandeira Jerónimo et Hugo Gonçalves Dores, et ensuite en lançant de nombreux

67. DORN Charles et GHODSEE Kristen, « The Cold War Politicization of Literacy: Communism, Unesco, and the World Bank », *Diplomatic History*, vol. 36, n° 2, 2012, p. 373-398.

68. WESTAD Odd Arne, *La guerre froide globale*, Paris, Payot, 2005.

69. C'est le cas aussi pour d'autres pays, comme la France. Sur les circulations estudiantines, voir BLUM Françoise, GUIDI Pierre et RILLON Ophélie (dir.), *Étudiants africains en mouvements: contribution à l'histoire des années 68*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2016; BLUM Françoise, « L'indépendance sera révolutionnaire ou ne sera pas: étudiants africains en France contre l'ordre colonial », *Cahiers d'histoire: revue d'histoire critique*, n° 126, 2015, p. 119-138; GUIMONT Fabienne, *Les étudiants africains en France (1950-1965)*, Paris, L'Harmattan, 1998. Pour une analyse globale, voir TOURNÈS Ludovic et SCOTT-SMITH Giles (éd.), *Global Exchanges: Scholarship Programs and Transnational Circulations in the Modern World*, New York, Berghahn Books, 2017.

70. SAINT MARTIN Monique de, SCARFO GHELLAB Grazia et MELLAKH Kamal (dir.), *Étudier à l'Est. Expériences de diplômés africains*, Paris, Karthala, 2015; KATSAKIORIS Constantin, « Transferts Est-Sud. Échanges éducatifs et formation de cadres africains en Union soviétique pendant les années soixante », *Outre-Mers*, n° 245-255, 2007, p. 83-106.

71. Sur ce sujet, voir aussi UNGER Corinna R., « The United States, Decolonization, and the Education of Third World Elites », in JOST DÜLFER et MARC FREY (éd.), *Elites and Decolonization in the Twentieth Century*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2011, p. 241-261.

72. CULLATHER Nick, *The Hungry World: America's Cold War Battle Against Poverty in Asia*, Cambridge, Harvard University Press, 2010; ENGERMAN David C., GILMAN Nils, HAEFELE Mark H. et LATHAM Michael E. (éd.), *Staging Growth: Modernization, Development, and the Global Cold War*, Amherst, University of Massachusetts Press, 2003.

programmes d'assistance technique<sup>73</sup>. Lors de la conférence des ministres de l'éducation des États africains qui se tient à Addis-Abeba du 15 au 25 mai 1961, l'Unesco se fait par exemple le promoteur d'un ambitieux plan d'expansion éducative destiné aux États africains, pensé en étroite relation avec leur développement économique<sup>74</sup>.

L'éducation est donc l'un des terrains où se manifestent les rivalités et les concurrences inhérentes à la décolonisation et à la Guerre froide. Toutefois, il faut souligner que les interpénétrations entre les milieux internationaux et coloniaux sont très fortes. Le fonctionnaire français Albert Charton, au cœur des investigations de Thụy Phương Nguyễn, participe très activement aux réunions d'experts organisées par l'Unesco dès 1946 pour définir le paradigme de l'« éducation de base », qui allie l'élévation des niveaux de vie à la modernisation économique et sociale des pays du Sud<sup>75</sup>. Aussi, comme le rappelle Simplicie Ayangma Bonoho, les institutions onusiennes, à l'instar de l'OMS, reproduisent des schémas d'action et de pensée fortement marqués par l'expérience coloniale, les experts chargés de l'assistance technique étant souvent issus des anciennes administrations coloniales ou empreints par un *habitus* colonial qui en influence les pratiques et les représentations.

## Trajectoires et enjeux éducatifs de la décolonisation

Les enjeux soulevés par la transition entre la période coloniale et postcoloniale font l'objet de la troisième partie de l'ouvrage. Longtemps caractérisée par un « bornage chronologique calqué sur l'évolution politique du pays, avec l'indépendance comme extrémité finale<sup>76</sup> », la recherche historique accorde en effet un intérêt de plus en plus marqué pour les multiples reconfigurations qui s'opèrent à ce moment. Si l'accès à la souveraineté nationale représente une rupture évidente à étudier en tant que telle, les permanences sont nombreuses et multidimensionnelles.

Plusieurs travaux ont montré les contiguités et les relations étroites qui existent entre les services techniques des anciennes métropoles européennes, les milieux missionnaires, les nouveaux États indépendants et les organisations internationales, que ce soit en termes de personnel ou de savoir-faire<sup>77</sup>.

73. MAUL Daniel, *Human Rights, Development and Decolonization. The International Labour Organization. 1940-1970*, Londres, Palgrave Macmillan, 2012.

74. GREENOUGH Richard, *Africa calls... Development of Education, the Needs and Problems*, Paris, Unesco, 1962.

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

76. SERI-HERSCH Iris, *Histoire scolaire, impérialisme(s) et décolonisation(s) : le cas du Soudan anglo-égyptien (1945-1958)*, thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille, 2012, p. 35.

77. DIMIER Véronique, *The Invention of a European Development Aid Bureaucracy: Recycling Empire*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014; HODGE Joseph M., « 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.

Sur le plan éducatif, les chercheurs se sont intéressés à la manière dont les métropoles reformulent leur lien avec les anciennes colonies, notamment à travers la mise en place de programmes d'assistance technique prévoyant, entre autres, l'envoi massif d'enseignants<sup>78</sup>. Dans le cas de l'Afrique, ce glissement vers l'aide au développement s'opère déjà à partir du début des années 1950. Il est facilité par la médiocrité des réalisations éducatives coloniales, comme l'atteste le problème notoire du nombre insuffisant de cadres qualifiés disponibles au moment des indépendances, rappelé par Stéphane Lembré dans sa contribution. Le gouvernement français, par exemple, élabore dès 1959 de nombreux accords avec les nouvelles autorités africaines, à la fois en termes de reconnaissance mutuelle des diplômes, mais aussi en matière d'aide technique, ces dernières formulant des requêtes très détaillées quant à leurs besoins en personnel. Le maintien, voire le renforcement, de ces liens par le biais de la « coopération » répond à une stratégie précise : permettre à la métropole de survivre à la décolonisation politique<sup>79</sup>.

L'aide au développement entretient donc des filiations directes avec les fondements « moraux » et « bienfaisants » de la colonisation. À cet égard, la trajectoire d'Albert Charton restituée dans l'article de Thuy Phương Nguyễn est représentative d'un « syndrome » reposant sur la conviction de la supériorité de la langue et de la culture française et de la nécessité d'accompagner les ex-colonisés vers leur destin<sup>80</sup>. Dans les anciennes colonies françaises d'Afrique subsaharienne, les programmes restent calqués sur ceux de la métropole et les Européens occupent une place très importante parmi le personnel enseignant, allant dans certains pays jusqu'à 90 % dans les filières secondaires et techniques<sup>81</sup>. En Asie aussi, l'héritage colonial apparaît clairement. En se focalisant sur le cas de l'Inde, la contribution de Sylvie Guichard montre que les jugements formulés par la Cour suprême et les Hautes cours en matière d'éducation durant les quinze premières années suivant l'indépendance de 1947 demeurent fortement influencés par l'époque coloniale<sup>82</sup>. Les décisions, qui concernent essentiellement l'enseignement universitaire, constitueraient même un exemple

78. MESLI Samy, « French Coopération in the Field of Education (1960-1980): A Story of Disillusionment », in Tony CHAFER et Alexander KEESE (éd.), *Francophone Africa at Fifty*, Manchester, Manchester University Press, 2013, p. 120-134; MANIÈRE Laurent, « 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.

79. JACQUEMOT Pierre, « Cinquante ans de coopération française avec l'Afrique subsaharienne », *Afrique contemporaine*, n° 238, n° 2, 2011, p. 43-57; BOSSUAT Gérard, « French Development Aid and Cooperation under De Gaulle », *Contemporary European History*, vol. 12, n° 4, 2003, p. 431-456.

80. BAT Jean-Pierre, *Le Syndrome Foccart. La politique française en Afrique, de 1959 à nos jours*, Paris, Gallimard, 2012.

81. LABROUSSE André, « La France et l'aide à l'éducation aux États africains et malgache », *Cahiers de l'IHPE*, n° 22, 1971, p. 115-116.

82. Sur l'éducation coloniale en Inde voir ALLENDER Tim, « Learning Abroad: The Colonial Educational Experiment in India, 1813-1919 », *Paedagogica Historica*, vol. 45, n° 6, 2009, p. 727-741.



de « mission civilisatrice internalisée<sup>83</sup> », les juges formés par les anciens colonisateurs reproduisant des représentations et des configurations discursives calquées sur les anciennes hiérarchies coloniales.

Le processus de décolonisation, cependant, ouvre la voie à de nouvelles dynamiques<sup>84</sup>. Il permet, d'une part, la montée en puissance d'un certain nombre d'acteurs : organisations internationales (Simplice Ayangma Bonoho), intercoloniales (Miguel Bandeira Jerónimo et Hugo Gonçalves Dores) ou encore privées, à l'instar des fondations philanthropiques américaines (Anton Tarradellas<sup>85</sup>). Les initiatives locales et « indigènes » doivent aussi être soulignées, dans la mesure où les mouvements anticolonialistes prennent, à partir des années 1920, une importance considérable. Centrée sur l'Union nationale africaine du Tanganyika, organisation d'inspiration socialiste et panafricaine créée en 1954, la contribution d'Aude Chanson montre que l'instruction est clairement identifiée comme un facteur clé pour mener à terme la lutte pour l'indépendance. Dans le but de former une élite africaine affranchie des schémas coloniaux et prête à assurer la gestion d'une nouvelle nation, cette organisation dirigée par Julius Nyerere promet au cours des années 1950 une panoplie d'activités éducatives, allant des écoles primaires aux cours du soir pour les adultes. L'offre scolaire insuffisante et le manque de perspectives d'ascension sociale poussent ainsi les familles à soutenir un mouvement anticolonial qui promettait également une expansion de l'offre scolaire avec l'indépendance, obtenue en 1961.

D'autre part, les premières années qui suivent les indépendances posent des problèmes spécifiques. Les débats autour de l'africanisation de l'enseignement en sont un bon exemple. Ils témoignent des nombreuses ambivalences de la décolonisation et du rôle que l'éducation doit jouer dans les États postcoloniaux, ceux-ci étant pris entre des « nouvelles ambitions nationales [...] et une forte tendance centripète les rattachant aux systèmes métropolitains<sup>86</sup> ». Au niveau international, l'Unesco place cette question au cœur de ses priorités, stimulant non seulement les discussions intellectuelles sur les manières de « décoloniser » l'enseignement, mais en finançant aussi des projets destinés à la production de manuels scolaires. À cet

83. FISCHER-TINÉ Harald, « National Education, Pulp Fiction and the Contradictions of Colonialism: Perceptions of an Educational Experiment in Early-Twentieth-Century India », in Harald FISCHER-TINÉ et Michael MANN (éd.), *Colonialism as Civilizing Mission*, op. cit., p. 229-247.

84. BANDEIRA JERÓNIMO Miguel et COSTA PINTA António (éd.), *The Ends of European Colonial Empires: Cases and Comparisons*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2015; THOMAS Martin, *Fight or Flight: Britain, France, and their Roads from Empire*, Oxford, Oxford University Press, 2014.

85. KRIGE John et RAUSCH Helke (éd.), *American Foundations and the Coproduction of World Order in the Twentieth Century*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2012; PARMAR INDERJEET, *Foundations of the American Century: The Ford, Carnegie, and Rockefeller Foundations in the Rise of American Power*, New York, Columbia University Press, 2012. Sur leur influence dans la définition des politiques éducatives en Afrique après 1945, voir BERMAN Edward, « Foundations, United States Foreign Policy, and African Education, 1945-1975 », *Harvard Educational Review*, vol. 49, n° 2, 1979, p. 145-179.

86. MANIÈRE Laurent, op. cit., p. 164.

égard, un épisode de la vie du chanoine Gérard Pfulg, exploré dans l'article de Raphaëlle Ruppen Coutaz, dévoile un pan encore peu connu de cette histoire. La trajectoire de ce Suisse d'origine fribourgeoise, mandaté par l'Unesco en République centrafricaine (RCA) d'août 1961 à juin 1963 afin de superviser la révision des programmes scolaires et l'élaboration de nouveaux manuels, jette une lumière inédite sur les modalités de recrutement des experts internationaux, sur la réalité de leur vie quotidienne ainsi que sur les relations, souvent plus problématiques que prévu, avec les autres acteurs présents sur le terrain (missionnaires, autorités locales et représentants de l'ancienne métropole). Par cette approche biographique, qui rappelle l'étude des parcours de vie de certains intellectuels africains comme Joseph Ki-Zerbo<sup>87</sup> ou Abdou Moumouni Dioffo<sup>88</sup>, il devient possible de mieux saisir les réponses locales vis-à-vis de l'aide extérieure, une question encore peu explorée par l'historiographie<sup>89</sup>.

L'attention portée au contenu de l'enseignement reflète aussi les fonctions éminemment politiques de l'éducation qui, suivant un schéma qui n'est pas sans rappeler les dynamiques à l'œuvre en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle<sup>90</sup>, joue un rôle crucial dans le processus de construction des nouveaux États-nations. À cet égard, Sylvie Guichard montre comment l'éducation est pensée, en Inde, comme un instrument pour renforcer l'unité du pays. Les débats juridiques sur la question du choix d'une langue commune pour l'enseignement – un problème central également en Afrique – ou encore les discussions concernant l'éventuel octroi de droits spéciaux aux minorités ethniques l'attestent clairement. Dans ce même ordre d'idées, Raphaëlle Ruppen Coutaz souligne l'importance accordée par Gérard Pfulg à des disciplines emblématiques comme la géographie et l'histoire, considérées comme autant de pierres angulaires pour la construction nationale en RCA.

Vitale sur le plan identitaire, l'éducation participe aussi à la structuration de l'État postcolonial. C'est ce que montre Thomas Riot en analysant le cas du Rwanda. Entre 1959 et 1962, des groupes de Hutu radicalisés, ethnie numériquement majoritaire mais socialement minoritaire, assassinent des centaines de (sous-)chefs et « évolués » tutsi, alors que de milliers d'autres se réfugient dans les pays frontaliers. L'article examine les mécanismes éducatifs qui mènent à la formation d'une conscience communautaire politisée, que l'auteur apparente à une véritable « spiritualité politique ». Ce sont

87. PAJOT Florian, *Joseph Ki-Zerbo: itinéraire d'un intellectuel africain au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, L'Harmattan, 2007.

88. MOUMOUNI DIOFFO Abdou, *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspero, 1964.

89. Signalons néanmoins l'étude de KANTROWITZ Rachel, « Triangulating Between Church, State, and Postcolony: *Coopérants* in Independent West Africa », *Cahiers d'Études Africaines*, vol. 1, n° 221, 2016, p. 219-241 ; GOERG Odile et SUREMAIN Marie-Albane de (éd.), « Coopérants et Coopération en Afrique: circulations d'acteurs et recompositions culturelles », *Outre-Mers, Revue d'histoire*, n° 384-385, 2014.

90. THIESSE Anne-Marie, *La création des identités nationales, Europe XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Seuil, 1999.

notamment les organisations de jeunesse, en particulier l'Action catholique, qui intensifient dès les années 1940 l'éducation sociale et apostolique des jeunes issus de lignages hutu. Couplées avec des activités corporelles de plein air, des sports collectifs, de la gymnastique et des danses guerrières, ces formes d'acculturation reposent sur l'intériorisation d'idiomes et de pratiques de nature religieuse et issues de la culture coloniale. L'étude de ce processus permet de mieux comprendre la violence qui émaille la formation de l'état postcolonial rwandais : celle-ci n'est pas tellement la résultante d'un conflit interreligieux ou ethnique, mais s'explique plutôt par l'appropriation différenciée de ressources politiques, économiques et culturelles déterminées par des dispositifs éducatifs mis en place par les colonisateurs.



En variant les échelles d'analyse et en mettant en lumière des aspects encore peu connus de l'histoire de l'éducation coloniale et postcoloniale, cet ouvrage aspire à ouvrir de nouveaux horizons d'étude. Le sujet n'est pas pour autant épuisé, comme le rappellent Rebecca Rogers dans sa préface et Damiano Matasci dans l'article conclusif. Il n'en demeure pas moins que ce volume peut fournir des éléments de réflexion stimulants pour les recherches à venir.