La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964)

The French policy for adapting teaching in Africa after the accession to independence (1958-1964)

Die französische Politik zur Anpassung der Erziehung in Afrika nach der Unabhängigkeit (1958-1964)

La política francesa para la adaptación de la enseñanza en África después de las independencias (1958-1964)

Laurent Manière

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2281>

DOI : 10.4000/histoire-education.2281

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2010

Pagination : 163-190

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Laurent Manière, « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2281> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2281>

La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964)

Laurent MANIÈRE

La Communauté française instituée par la Constitution du 4 octobre 1958 reconnaissait l'autonomie interne des États africains appartenant auparavant à l'Union française¹. Dans le domaine de l'enseignement, chaque État devenait responsable de son propre système d'éducation, qui devenait désormais « nationale »².

Au moment même où la France accordait l'indépendance à ses territoires d'Outre-mer, jamais les systèmes d'enseignement africains et métropolitain n'avaient été si étroitement interconnectés. Un mouvement d'assimilation avait été amorcé au lendemain de la Seconde guerre mondiale : une académie d'Afrique occidentale française (AOF) avait été créée avec, à sa tête, un recteur,

1 Seule la Guinée d'Ahmed Sekou Touré refusa d'intégrer la Communauté et acquit sa pleine indépendance le 2 octobre 1958. À la fin de 1958, la Communauté était donc composée, d'une part, de la République française et, d'autre part, de douze États autonomes s'administrant et gérant librement leurs affaires intérieures : le Sénégal, la Mauritanie, le Soudan, le Niger, la Côte-d'Ivoire, la Haute-Volta, le Dahomey, le Gabon, le Congo, la République centrafricaine, le Tchad et Madagascar. Conformément à ce que leur permettait la constitution, ces États demandèrent et obtinrent leur pleine indépendance en 1960 et signèrent avec la France des accords bilatéraux, au sein ou en dehors de la Communauté. Le cadre de notre étude se concentrera donc sur ces douze États, auxquels on ajoutera les deux territoires sous mandat international (Cameroun et Togo), qui ne participèrent pas à la Communauté mais qui passèrent des accords de coopération avec la France à partir de 1960.

2 À l'exclusion de l'enseignement supérieur, qui relevait encore de la compétence de la France. Cette dernière exception prit fin en 1960, au moment où les États africains acquirent leur pleine indépendance.

des structures et des diplômes comparables à ce qui existait en France³. Si la nouvelle organisation née en 1958 avait pour ambition de conduire à l'« africanisation »⁴ des personnels et des programmes d'enseignement, il était difficile de rompre brutalement avec cet héritage colonial, pour différentes raisons. D'abord, parce que les structures en place ne pouvaient fonctionner sans une aide transitoire de la France : le décalage économique entre partenaires, la carence de structures administratives et l'absence d'élites formées conduisirent donc à la mise en place d'une relation particulière, où l'ancienne métropole proposait son assistance technique et du personnel français. Mais aussi, parce que le contenu même des enseignements posait question. En effet, les élites des gouvernements africains étaient souvent attachées au modèle culturel français et il paraissait nécessaire d'assurer une certaine homogénéité entre les systèmes éducatifs pour les étudiants africains souhaitant poursuivre leurs études supérieures en France. Enfin, dans certains États, une communauté française s'était installée et il fallait assurer à ses jeunes un enseignement semblable à celui qu'ils avaient eu en France.

L'indépendance politique ne signifiait donc pas la fin des liens entre l'ancienne métropole et la partie africaine de son Empire. Le processus d'africanisation de l'enseignement devait se faire dans ce contexte particulier, à cheval entre les nouvelles ambitions nationales des États africains et une forte tendance centripète les rattachant au système français. La recherche d'un équilibre fut négociée dans les nombreux accords de coopération conclus entre 1960 et 1962, qui devaient aménager la transition entre les deux systèmes politiques. La gageure consistait à « promouvoir l'épanouissement des cultures locales » tout en négociant le « prolongement de l'enseignement français »⁵.

Si les juristes se sont intéressés au contenu technique de ces accords dans les années 1960-1970, les travaux historiques sur la politique française de

3 Voir à ce sujet Jean Capelle, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*, Paris, Karthala, 1990, et la contribution d'Harry Gamble, « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », dans ce même numéro.

4 Au moment des indépendances, c'était le terme couramment employé par les responsables politiques, repris dans l'ordre du jour des premières conférences des ministres de l'Éducation nationale français et africains.

5 Ministère de l'Éducation nationale, *Rapport d'activité de la direction de la coopération avec la Communauté et l'Étranger (1960-1962)*, 1963.

coopération sont rares⁶. En nous appuyant sur ces conventions, nous souhaitons mettre en lumière les dynamiques, ruptures et continuités de cette période de transition, tout en exposant les enjeux, la nature et l'intensité de la nouvelle relation mise en place⁷. Pour apprécier les premiers pas de la politique de coopération et les difficultés de l'adaptation, les comptes rendus des premières conférences des ministres africains et français de l'Éducation nationale nous permettront de mesurer quelle fut la part d'initiative, de négociation et de réaction des États nouvellement indépendants dans ce processus⁸. Nous aborderons successivement l'organisation des relations bilatérales et le système d'équivalence entre enseignements français et africains, la formation des enseignants et enfin l'adaptation des programmes.

I – Des systèmes d'enseignement connectés

1 – Un nouveau cadre de coopération

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'idée d'un enseignement colonial spécifique placé sous la tutelle du seul ministère de la France d'Outre-mer n'était plus d'actualité et plusieurs réformes visèrent à accentuer le rôle du ministère de l'Éducation nationale. L'organisation de l'enseignement en AOF prit progressivement la structure administrative d'une académie métropolitaine sous l'autorité d'un recteur : elle fut divisée en sept inspections académiques⁹,

6 Albert Bourgi, *La politique française de coopération en Afrique*, Paris, Pichon et Durand Auzias, 1979 ; Guy Feuer, « La révision des accords de coopération franco-africains et malgaches », *Annuaire français de droit international*, 1973, p. 720-739 ; *id.*, « Les accords culturels passés par la France avec les nouveaux États d'Afrique noire et de Madagascar », *Annuaire français de droit international*, vol. 9, 1963, p. 890-905 ; Pierre Lampué, « Les bases juridiques du système coopératif franco-africain », *Penant*, novembre-décembre 1962, p. 645-663 ; M. Ligot, « Vue générale sur les accords de coopération », *Revue juridique et politique d'Outre-mer*, 1962 ; A. N'Kouka, *La coopération franco-congolaise*, thèse de doctorat, université Paris 1, 1976 ; Philippe Poinso, *La coopération culturelle de la France avec les pays d'Outre-mer*, thèse de doctorat en droit, université d'Aix-Marseille, 1966 ; Christiane Simo M'Bobda, *La coopération culturelle entre la France et les nouveaux États africains et malgaches*, thèse de sciences politiques, université de Montpellier, 1965 ; Jacques Vaudiaux, « L'évolution politique et juridique de la coopération franco-africaine et malgache », *Revue générale de droit international public*, 1970, p. 922-968.

7 Pour une présentation détaillée des accords de coopération que nous avons exploités, voir *infra*, tableau 1.

8 Le centre des archives contemporaines de Fontainebleau (CAC) conserve des documents relatifs à l'organisation de ces conférences : voir les versements du ministère de l'Éducation nationale, n° 1977-1257 et 1977-0508.

9 Une par territoire (Côte-d'Ivoire, Dahomey, Guinée, Haute-Volta, Niger, Sénégal, Soudan) à l'exclusion de la Mauritanie, dépendant du Sénégal.

elles-mêmes divisées en 21 circonscriptions d'inspection primaire¹⁰. Les inspecteurs d'académie furent intégrés dans les cadres métropolitains et remplacèrent les anciens chefs des services de l'enseignement. Le cadre des inspecteurs primaires fut, lui aussi, reconnu par l'Éducation nationale. Les autres territoires sous influence française (Afrique équatoriale française, Cameroun et Togo) ne furent pas transformés en académie mais leurs nouvelles structures s'inspiraient du système métropolitain. Des inspecteurs d'académie (issus d'un cadre spécifique) furent introduits dans chaque territoire. Ils rendaient des comptes à la direction de l'enseignement du ministère de la France d'Outre-mer mais constituaient un relais avec les services du ministère de l'Éducation nationale pour les activités de caractère technique (organisation des examens, délivrance des diplômes, recrutement et promotion des personnels des cadres supérieurs de l'Éducation nationale en service dans ces territoires, etc.)¹¹. L'enseignement secondaire fut réorganisé autour de deux types d'établissements, les collèges et les lycées, pour lesquels un programme de construction fut amorcé à l'échelle de l'Afrique. Le mouvement d'intégration s'accéléra également dans le supérieur avec la création, en 1950, d'un Institut des hautes études de Dakar, premier établissement universitaire en Afrique subsaharienne sous domination française¹².

Avec la mise en place de la Communauté française se posa la question de la pérennité de ces structures et de leur organisation au regard des aspirations et des ressources des nouveaux États. Il fallait bâtir un nouveau cadre institutionnel, adapté aux nouvelles relations de coopération entre la France et ses anciennes colonies. Les services ministériels français furent réorganisés en conséquence pour coopérer et tenir compte des besoins exprimés par les nouveaux États africains et malgache.

Ces colonies, devenant indépendantes, auraient pu être placées immédiatement sous la compétence du ministère des Affaires étrangères. Cette logique ne fut pas appliquée aux pays d'Afrique subsaharienne et à Madagascar, qui devaient passer progressivement au stade d'État souve-

10 Décret du 27 novembre 1950 portant création d'une académie d'Afrique occidentale française.

11 Pour les détails techniques de ces questions, se reporter aux nombreux rapports et comptes rendus de mission des inspecteurs généraux, témoignant de l'intense intérêt des services du ministère de l'Éducation nationale pour l'Outre-mer, CAC, 1977-0598/54.

12 Cet institut regroupait quatre écoles supérieures (droit, médecine et pharmacie, sciences, lettres).

rain¹³. Le ministère de la Coopération fut conçu spécialement pour assurer cette période de transition¹⁴. Il négociait les traités conclus avec ces États, à l'exception de ceux concernant la politique étrangère et la politique de défense. Au sein de ce ministère, c'est la direction de la coopération culturelle et technique (DCCT) qui était chargée d'assurer l'exécution des accords de coopération culturelle en matière d'enseignement. Disposant de crédits mis à sa disposition par le Fonds d'aide et de coopération (FAC), elle prenait part aux dépenses de construction et de fonctionnement des établissements scolaires et facilitait également la poursuite d'études ou de stages aux ressortissants des pays africains et malgache. Mais l'un des objectifs prioritaires de la DCCT fut de contribuer à mettre du personnel enseignant français à la disposition des États, en demandant leur détachement au ministère de l'Éducation nationale s'ils étaient fonctionnaires ou en les recrutant directement s'ils ne l'étaient pas.

Le ministère de l'Éducation nationale était l'organe qui détenait les moyens techniques de l'action culturelle. Il était le principal partenaire dans l'exécution des accords. Sa direction de la coopération avec la Communauté et l'étranger (DCCE) devait élaborer et mettre en œuvre un programme de coopération culturelle et technique en direction des pays africains accédant progressivement à l'indépendance¹⁵. Ses services devaient notamment étudier les programmes¹⁶, fournir et administrer le personnel enseignant de l'assistance technique, assurer la liaison avec l'Unesco et les autres ministères chargés de la coopération. Sur le plan français, la DCCE organisait l'accueil des étudiants et stagiaires africains dans les universités et les grandes écoles.

Le cadre d'action des services ministériels français était fixé par les accords de coopération culturelle. Ces textes furent conclus au fur et à mesure que les États africains se détachèrent de la Communauté et accédèrent à leur pleine indépendance. Bien qu'à partir de 1958 l'organisation et la gestion de l'ensei-

13 À l'exception de la Guinée, qui refusa d'entrer dans la Communauté et acquit sa pleine indépendance en 1958.

14 Plusieurs décrets du 27 mars 1959 fixèrent les principes généraux de l'aide et de la coopération. Un secrétariat général à l'aide et à la coopération fut placé sous l'autorité du Premier ministre. Le décret du 10 juin 1961 détermina les attributions du ministère de la Coopération.

15 Cette DCCE était née le 1^{er} août 1959 de la fusion de la direction de l'enseignement et de la jeunesse du ministère de la France d'Outre-mer avec le service universitaire des relations avec l'Étranger et l'Outre-mer (SUREOM) du ministère de l'Éducation nationale.

16 Par le biais de l'Institut pédagogique national (IPN), qui comptait un service de recherche pour les pays en voie de développement (SERPED).

gnement aient été entièrement de la compétence des États, les services des ministères français jouèrent un rôle important pour promouvoir le transfert d'un modèle institutionnel venu de l'ancienne métropole. Le ministère français de l'Éducation nationale avait déjà œuvré au rapprochement des systèmes africains et français en impulsant la création des académies d'AOF et d'AEF qui, en 1957, étaient comparables dans leur fonctionnement à leurs équivalentes métropolitaines. L'enseignement supérieur était à construire presque entièrement et constituait un enjeu stratégique majeur. Il avait continué de faire partie des compétences réservées à la France jusqu'en 1960 et son organisation était quasi inexistante en Afrique¹⁷. Certains accords lui consacraient un titre spécial, d'autres lui étaient spécialement réservés.

Un des caractères spécifiques de ces accords franco-africains et malgache, qui témoigne d'un lien particulièrement étroit avec l'ancienne métropole, est qu'ils ont souvent été conclus à titre bilatéral¹⁸. Si ces accords sont distincts, ils comportent des dispositions très voisines, sinon identiques, à tel point que l'on peut parler d'un « système coopératif franco-africain » en matière d'enseignement¹⁹. Malgré l'indépendance, la relation des nouveaux États avec l'ancienne métropole impliquait des enjeux forcément similaires. Ces accords se fondaient donc sur un certain nombre de principes communs : œuvrer ensemble pour l'épanouissement des sciences, des arts et des lettres, faciliter les échanges et le passage des élèves et étudiants d'un État à l'autre, ou encore promouvoir la connaissance mutuelle de leur patrimoine culturel.

Parallèlement à la mise en place de ce nouveau cadre juridique, la concertation entre la France et les pays africains s'élabora autour d'une série de réunions qui rassemblèrent régulièrement représentants français et africains à partir de 1959²⁰.

17 L'enseignement supérieur faisait partie des compétences réservées à la France au titre de l'article 78 de la Constitution de 1958.

18 La seule exception à cette règle concerne l'accord quadripartite sur l'enseignement supérieur conclu avec le Congo, le Tchad et la République centrafricaine, auxquels s'est ensuite ajouté le Gabon.

19 Pierre Lampué, « Les bases juridiques du système coopératif franco-africain », art. cit.

20 Le colloque *La recherche scientifique et technique et le développement économique et social des pays africains*, qui se tint à Dakar et Abidjan en décembre 1959, rassembla 250 personnalités, dont 110 Français. Les participants choisirent de faire « confiance à la France et aux gouvernements des pays africains d'expression française » pour coordonner leurs efforts en matière d'enseignement « selon des plans méthodiques arrêtés en commun », *Bulletin de liaison, ministère de l'Éducation nationale, direction de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger, service de recherches pédagogiques pour les pays en voie de développement*, n° 19, 1^{er} trimestre 1960, p. 3.

Tableau 1 : Liste des principaux accords de coopération en matière d'enseignement passés entre la France et les États africains et malgache (1960-1964)

Pays	Date des accords	Ordre d'enseignement concerné		Publication au <i>Journal Officiel</i> , <i>Lois et décrets</i> .
		Primaire, secondaire et technique	Supérieur	
Cameroun	13 novembre 1960	X		9 août 1961, p. 7433.
Cameroun	8 août 1962		X	4 août 1963, p. 7253.
Conseil de l'Entente (Côte-d'Ivoire, Dahomey, Haute-Volta, Niger)	24 avril 1961	X	X	6 février 1962, p. 1261.
Fédération du Mali	22 juin 1960		X	20 juillet 1960, p. 6638.
Gabon	17 août 1960		X	24 novembre 1960, p. 10487.
Guinée	29 juillet 1961	X		19 avril 1962, p. 4062.
Madagascar	2 avril 1960		X	20 juillet 1960, p. 6622.
Mali	2 février 1962	X		10 juillet 1964, p. 6126.
Mauritanie	19 juin 1961	X	X	6 février 1962, p. 1335.
Tchad, Congo, République centrafricaine	15 août 1960	X	X	24 novembre 1960, p. 10460.
Sénégal	15 mai 1964		X	16 janvier 1966, p. 468.
Togo	10 juillet 1963	X		10 juin 1964, p. 4997.

La DCCE organisa les conférences des ministres français et africains de l'Éducation nationale qui se tinrent alternativement à Paris et en Afrique. La première eut lieu à Paris, du 10 au 13 février 1960, et rassembla les douze ministres africains des États membres de la Communauté ainsi que leur

homologue français²¹. Ces conférences interétatiques évaluaient les problèmes en instance. Elles devaient permettre de « bâtir un enseignement entièrement neuf [...] indispensable à tout État qui veut sauver son indépendance » et faire prendre conscience aux nouveaux États qu'ils avaient « à faire face à des problèmes semblables sinon identiques »²². Ces conférences, si elles exprimèrent leur attachement à la coopération et au modèle d'enseignement français, insistèrent également beaucoup sur l'adaptation des programmes aux réalités du continent.

Dans le même esprit, les inspecteurs d'académie détachés en Afrique et à Madagascar tinrent périodiquement à Paris, à partir de septembre 1961, des colloques avec des spécialistes des problèmes d'éducation. La position de ces inspecteurs, chefs des services de l'enseignement de ces États, témoigne de l'ambiguïté des relations entretenues à partir de 1960. Si les accords culturels prenaient acte du fait que les États africains avaient acquis leur indépendance, les principales dispositions de ces conventions consacraient une amputation de leur autonomie en conservant des liens très étroits avec le système d'enseignement français.

2 – Indépendance et cohésion

Les conventions en matière d'enseignement commençaient toutes par insister, dans leur préambule, sur l'indépendance des États africains et l'égalité des relations entretenues avec la France.

Dans le préambule des textes signés avec Madagascar et la Fédération du Mali, cette référence à l'indépendance acquise était explicite²³. Dans les autres cas, on rappelait les liens unissant « librement » les États français et africains²⁴. Guy Feuer a souligné comment, dans les accords culturels que l'on pourrait qualifier de « classiques » entre États n'ayant pas connu un rapport d'ordre

21 1960 : conférences de Paris (10-13 février et 23-27 mai) ; 1961 : conférences de Paris (20-25 février et 29 mai-3 juin) ; 1962 : conférences de Dakar (19-22 mars) et Paris (4-8 juin). Le Togo et le Cameroun furent invités à ces conférences à partir de 1961.

22 Discours d'ouverture prononcé par Pierre Guillaumat, ministre français de l'Éducation nationale, lors de la conférence des ministres des États africains et malgaches d'expression française, Paris, 20-25 février 1961, *Compte rendu in-extenso des débats de la Conférence des ministres des États africains et malgaches d'expression française, Paris, 20-25 février 1961*, p. 1, CAC, versement 1977-1257, art. 32.

23 Dans l'accord conclu avec la Fédération du Mali, tentative politique éphémère unissant les futures républiques du Sénégal et du Mali, il est stipulé que la France « l'a reconnue en tant qu'État indépendant et souverain ».

24 Accords avec les États du Conseil de l'Entente et le Cameroun.

colonial, ce rappel de la souveraineté des partenaires n'était pas indiqué tant il apparaissait comme une évidence²⁵. Le corollaire de cette indépendance était bien entendu l'autonomie culturelle des États africains. Les préambules des accords évoquaient la fidélité aux « traditions africaines » (Fédération du Mali) ou encore aux « traditions nationales » (Cameroun). L'accord malgache affirmait, quant à lui, que le bilinguisme, inscrit dans la Constitution, devait permettre d'affermir les liens avec la France tout en développant les traditions et la langue malgaches.

Conclus entre partenaires souverains, ces accords devaient donc permettre une certaine égalité de traitement et s'appuyaient sur un principe de réciprocité. Ceci impliquait la non-discrimination dans l'accès aux établissements d'enseignement, ainsi que l'égalité des droits ou avantages, sur le territoire de chaque État, entre les nationaux de cet État et les ressortissants de l'État contractant.

Si ces quelques limites venaient rappeler que le cadre juridique des relations internationales avait changé, les accords revendiquaient aussi l'existence d'un lien très spécifique entre la France et son ancienne périphérie coloniale. Il émerge de ces textes une impression de cohésion et de solidarité très forte. Les préambules reconnaissaient l'existence d'une communauté de langue et de culture. Le français était déclaré langue officielle de chaque État, soit exclusivement comme dans le cas du Sénégal, des États du Conseil de l'Entente (Côte-d'Ivoire, Dahomey, Haute-Volta, Niger) ou de la Mauritanie, soit concurrentement avec la langue vernaculaire, comme à Madagascar. Les conventions marquaient la volonté des nouveaux États de rester liés et unis avec la France et les autres nations d'expression française :

« la langue française, langue officielle du Sénégal, et l'enseignement de caractère français sont, pour le peuple malien, dans la fidélité à ses traditions africaines, l'instrument historique de sa promotion moderne, et de développement culturel, politique et social »²⁶.

25 Guy Feuer, « Les accords culturels... », art. cit., p. 892.

26 Accords avec la Fédération du Mali (préambule).

Afin de développer « la communauté morale et spirituelle ainsi établie entre les deux pays dans l'ensemble des nations d'expression française »²⁷, les accords entérinèrent une série de dispositions pratiques destinées à harmoniser les systèmes et les contenus d'enseignement. Il fut décidé que les diplômes et titres délivrés sur le territoire d'un des États intéressés dans les mêmes conditions de programme, de scolarité et d'examen que les diplômes et titres français correspondants, étaient valables de plein droit sur le territoire de la France. La réciproque voulait que les diplômes et titres français soient également valables de plein droit sur le territoire de ces États. Cette coordination des enseignements dans le contexte d'un échange inégal tendait à exclure dans les faits l'égalité entre celui qui transmettait son modèle, ses institutions, ses hommes, et celui qui les recevait.

3 – L'enseignement primaire, secondaire et technique

Les accords de coopération culturelle permirent à la France d'intervenir très largement dans l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement primaire, secondaire et technique.

C'est avec la Mauritanie et les États du Conseil de l'Entente que la relation était la plus forte. Les accords, très proches les uns des autres, marquaient la volonté de « coordonner l'enseignement dispensé dans les établissements scolaires avec celui dispensé dans les établissements correspondants de la République Française »²⁸. Ces États se réservaient la possibilité d'adapter les programmes mais, dans le cas où elles touchaient des diplômes français, ces adaptations devaient être décidées d'un commun accord. Elles ne pouvaient donc pas être des modifications profondes et les programmes de référence étaient ceux établis en France.

Les accords passés avec les États d'Afrique centrale (Congo, République centrafricaine, Tchad) et le Togo et le Cameroun n'indiquaient pas vouloir coordonner l'enseignement national avec celui dispensé en France. Ils n'étaient destinés qu'à favoriser les « ressortissants désireux de suivre un enseignement

27 Accords avec la Fédération du Mali (préambule). Ailleurs, l'on évoquait les « liens moraux et spirituels » (Madagascar) ou la « solidarité morale et spirituelle » (Cameroun, États du Conseil de l'Entente, Mauritanie, États d'Afrique équatoriale) pour l'ensemble des « nations d'expression française ». Le préambule le plus neutre, témoignant de la détérioration des relations entre les gouvernements, est celui signé en 1962 avec la République du Mali, qui évoquait une « amicale coopération » sans faire référence à la langue française.

28 Accords avec la Mauritanie (art. 8) et les États du Conseil de l'Entente (art. 8).

de type français »²⁹. Le principe d'équivalence des grades et diplômes délivrés dans les mêmes conditions qu'en France était reconnu. Dans les faits, les États d'Afrique centrale ne cherchèrent pas à créer un enseignement ou des diplômes concurrents du système français et il n'existait dans ces États que les diplômes français. Le choix du Togo et du Cameroun tenait à l'histoire de ces pays qui, outre l'influence française, avaient connu les dominations allemandes et britanniques et ne souhaitaient pas lier leur propre enseignement trop étroitement à celui dispensé en France. Le Cameroun avait un système d'enseignement bilingue et pouvait le réformer à sa guise.

La République du Mali marqua plus farouchement son autonomie. Modibo Keita avait opté pour le socialisme et il souhaitait, à l'instar de Sekou Touré en Guinée, s'inscrire dans une position plus autonome par rapport à la France. L'article 3 des accords prévoyait que le personnel français exercerait ses fonctions « conformément aux programmes d'enseignement et aux règles de scolarité en vigueur dans la République du Mali ». L'enseignement se faisait néanmoins « en français » et la France pouvait concourir à l'établissement des programmes à condition que le Mali en formule la demande. Les adaptations dépendaient d'une décision interne dont le gouvernement français serait seulement informé et les équivalences devaient faire l'objet de négociations régulières.

L'on voit bien que, tout en réservant leurs droits de décision, les gouvernements des États d'Afrique centrale, du Cameroun, du Togo et du Mali entendaient tout de même maintenir des rapports assez étroits avec l'enseignement français. La Guinée elle-même conserva des liens avec la France comparables à ceux de ces États, en prévoyant des équivalences avec l'enseignement français³⁰.

4 – L'enseignement supérieur

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la République française s'engageait à créer ou développer sur le territoire des États signataires un enseignement supérieur d'un niveau égal à celui de l'enseignement supérieur français³¹. Il serait

29 Accords avec le Tchad, la République centrafricaine et le Congo (art. 1^{er}), accords avec le Togo (art. 1^{er}), avec le Cameroun (art. 1^{er}).

30 Convention sur les échanges culturels avec la Guinée (art. 3, 4 et 5).

31 Accords avec la Fédération du Mali (art. 4), accords avec le Tchad, la République centrafricaine et le Congo (art. 3) et avec les États du Conseil de l'Entente (art. 1^{er}).

dispensé, sauf au Sénégal³² et à Madagascar, déjà dotés d'universités nationales, dans des centres d'enseignement supérieur, notamment ceux d'Abidjan, Brazzaville, Niamey, Ouagadougou, Pointe-Noire et Porto-Novo. Il était parfois prévu que certains centres pourraient être transformés en universités avec l'aide de la France.

D'après la plupart des accords, la principale règle était que l'enseignement supérieur fonctionnerait partout suivant les dispositions législatives et réglementaires du droit français après leur introduction dans le droit local, notamment en ce qui concerne les programmes, la scolarité, les examens et le statut des personnels universitaires³³. Les grades et diplômes délivrés conformément à cette réglementation française seraient donc valables de plein droit en France ; ceux conférés par l'université de Dakar faisaient même l'objet d'un double enregistrement auprès des ministères de l'Éducation nationale français et sénégalais³⁴. Des adaptations jugées nécessaires pouvaient être aménagées, à la condition que celles-ci soient décidées d'un commun accord³⁵.

Ce commun accord des parties, requis dans de nombreux domaines, constituait une prérogative tout à fait « exorbitante du point de vue du droit international », tant elle limitait l'autonomie des États africains³⁶. À Madagascar, au Sénégal et dans les États du Conseil de l'Entente, la France et les États africains fixaient ensemble la composition d'un conseil national de l'enseignement supérieur, présidé par le ministre de l'Éducation nationale ou le Président de la République³⁷. Ce Conseil élaborait le plan de développement des établissements supérieurs, qui devait être arrêté « en commun »³⁸. Les États africains partageaient également certaines prérogatives en ce qui concerne la nomination des personnels de l'enseignement. Il était prévu que le recteur de l'université de Dakar et certains directeurs de centres d'enseignement supérieur, qui assumaient également la

32 L'Institut des hautes études de Dakar, qui fonctionnait depuis 1950, fut transformé en université par le décret-loi du 1^{er} février 1957.

33 Accords avec la Fédération du Mali (art. 3), accords avec le Tchad, la République centrafricaine et le Congo (art. 2) et avec les États du Conseil de l'Entente (art. 12).

34 Accords avec la Fédération du Mali (art. 10).

35 Un droit d'opposition était parfois explicite, comme dans l'accord sur l'enseignement supérieur avec la Fédération du Mali, qui prévoyait que les transformations apportées à la réglementation française seraient applicables « sauf opposition du gouvernement ». Dans les autres cas, ce droit d'opposition était implicite et les accords se contentaient de réclamer le commun accord pour les transformations opérées.

36 Guy Feuer, « Les accords culturels... », art. cit., p. 890-905.

37 Cette institution accueillit d'abord en majorité des universitaires français. Ils devaient être progressivement remplacés par du personnel local, conformément aux vœux exprimés dans les accords de coopération.

38 Accords avec la Fédération du Mali (art. 6.) et avec les États du Conseil de l'Entente (art. 2).

fonction de directeur de l'enseignement supérieur, seraient « désignés » d'un commun accord³⁹. Ce principe valait également pour le personnel enseignant français, dont la France assumait la charge financière exclusive.

D'autres règles assuraient à la France un monopole. Madagascar et les États d'Afrique centrale ne pouvaient pas autoriser « l'ouverture d'autres centres d'enseignement supérieur sans consultation du gouvernement de la République française »⁴⁰. Dans les autres niveaux d'enseignement, la France s'était également réservé des priorités. Elle pouvait ouvrir sur le territoire de l'autre partie des établissements relevant de sa seule autorité. Elle pouvait organiser des examens ou concours destinés aux seuls ressortissants français.

Ainsi, les dispositions très spécifiques contenues dans les accords de coopération révèlent que l'indépendance officielle n'entraînait pas une situation de non-dépendance. Cela explique que la plupart des structures du système d'enseignement mises en place restèrent les mêmes qu'avant les indépendances. C'est avec l'enseignement supérieur et l'enseignement du second degré que l'homogénéité et la cohésion étaient les plus importantes. Cette permanence d'un lien étroit s'explique par l'histoire commune, la langue, les considérations stratégiques, mais aussi et surtout par le besoin urgent d'une assistance technique massive.

II – Les besoins en personnel

Au moment des indépendances, les rouages des États africains étaient encore à construire et l'objet essentiel des accords culturels était d'organiser l'assistance technique française. Elle consistait à fournir des prestations en matériel et en argent, mais une des tâches les plus urgentes était de fournir du personnel français et de former des Africains.

1 – L'assistance technique française

Les besoins étaient particulièrement importants en ce qui concerne l'enseignement. En effet, le nombre d'élèves scolarisés avait augmenté en des proportions considérables au cours de la période 1955-1959. Les effectifs avaient plus que doublé dans la fédération d'Afrique occidentale française,

39 Accords avec la Fédération du Mali (art. 6) et avec les États du Conseil de l'Entente (art. 10).

40 Accords avec le Tchad, la République centrafricaine et le Congo (art. 4), accords avec Madagascar (art. 7). L'on ne trouve pas de dispositions de ce type dans les accords conclus avec les autres pays.

passant de 239 900 à 530 748 élèves dans le premier degré et de 11 080 élèves à 25 804 dans le second degré⁴¹. Les manques étaient particulièrement importants pour tous les degrés d'enseignement autres que le primaire. On avait besoin d'inspecteurs, d'instituteurs pour les cours complémentaires, de certifiés et d'agrégés pour les lycées.

Les États africains furent invités à dresser un premier état de leurs besoins pour l'enseignement primaire, secondaire et technique dans le courant du premier semestre 1959. Le fonctionnement des services d'État était encore assuré par la France jusqu'au 30 juin 1959, date à laquelle l'envoi de personnel français outre-mer relèverait désormais de l'assistance technique. Le tableau ci-dessous fait apparaître l'état des besoins en personnel enseignant français.

Tableau 2 : État des besoins en personnel enseignant français dans les États de la Communauté (Enseignement primaire, secondaire et technique – mai 1959)

	Taux de scolarisation	Personnel français des cadres généraux et métropolitains en fonction au 1 ^{er} mai 1959	Personnel français demandé par les États africains au titre de l'assistance technique à compter du 30 juin 1959	Augmentation
Côte-d'Ivoire	27,20 %	350	447	+ 27,71 %
Dahomey	29 %	106	126	+ 18,87 %
Haute-Volta	8 %	76	118	+ 55,26 %
Mauritanie	7 %	31	62	+ 100,00 %
Niger	4 %	41	94	+ 129,27 %
Sénégal	25 %	348	348	+ 0,00 %
Soudan	8 %	76	136	+ 78,95 %
Congo	72 %	83	83	+ 0,00 %
Gabon	66,80 %	57	68	+ 19,30 %
Centrafrique	28 %	86	86	+ 0,00 %
Tchad	8,60 %	58	80	+ 37,93 %
Madagascar	46 %	565	681	+ 20,53 %
Total général	23,50 %	1 877	2 329	+ 24,08 %

Source : Centre des archives contemporaines de Fontainebleau, ministère de l'Éducation nationale, Direction de la coopération avec la Communauté et l'étranger, versement 19810443, art. 32.

41 Ministère de l'Éducation nationale, direction de la coopération avec la Communauté et l'étranger, CAC, versement 1981-0443, art. 32.

La procédure de mise à disposition du personnel d'assistance technique fut ensuite réglée par le biais des accords de coopération. Les gouvernements locaux faisaient part de l'état de leurs besoins à la France, qui s'engageait à leur fournir du personnel enseignant qualifié⁴². Un acte spécifique, l'accord général de coopération technique en matière de personnel, précisait que c'était au gouvernement local de nommer le personnel et d'accepter ou de refuser les candidatures. Les professeurs pouvaient être des titulaires de l'Éducation nationale française demandant leur détachement mais les nécessités étaient telles que l'on recrutait également des contractuels non titulaires, licenciés notamment, qui pourraient demander leur titularisation à leur retour en France. Dans tous les cas, la gestion administrative de ces personnels relevait de la DCCT du ministère de la Coopération.

Cette question du recrutement du personnel enseignant français fut le problème majeur évoqué lors des conférences des ministres de l'Éducation nationale. L'idée de faire appel à des volontaires du service national fut exprimée pour la première fois lors de la conférence de février 1961⁴³. Celle de mai 1961 accorda l'agrément officiel à plus de 500 candidatures d'enseignants français devant prendre leurs fonctions à la rentrée de 1961 (820 postes étaient à pourvoir à la rentrée 1962-1963) et le nombre d'enseignants français en coopération ne cessa d'augmenter les années suivantes.

Des stages d'information générale et pédagogique furent organisés par le Centre d'études d'Afrique noire de Bordeaux pour les enseignants français partant exercer dans les États africains d'expression française. Ce stage de dix jours rassemblait chaque année entre 350 et 450 personnes. Il comportait des conférences d'information générale sur les pays d'Afrique, des conférences pédagogiques consacrées à l'adaptation des programmes et aux méthodes pédagogiques et, enfin, des travaux pratiques et des entretiens relatifs aux questions de statut du personnel d'assistance technique⁴⁴.

42 Accords avec les États de l'Entente (art. 3).

43 En 1962, le ministère des Armées décida que les appelés pourraient être affectés à des tâches de coopération pendant la durée de leurs obligations militaires.

44 D'autres stages plus spécifiques étaient organisés. Le stage audiovisuel du Centre audiovisuel de l'École normale supérieure de Saint-Cloud était consacré à l'initiation, à la production et à l'utilisation des moyens audiovisuels pour l'enseignement.

Tableau 3 : Effectifs du personnel enseignant d'assistance technique en Afrique de l'Ouest⁴⁵ (1959-1963)

	Nombre d'enseignants d'assistance technique	Effectif total de l'assistance technique française	Proportion d'enseignants dans l'effectif total d'assistance technique
Janvier 1960	2 543	10 500	24,2 %
Avril 1961	2 796	9 845	28,4 %
Juillet 1961	2 995	8 825	33,9 %
Mai 1962	3 454	8 701	39 %
Décembre 1962	4 045	8 820	45,9 %
Mars 1964	4 704	9 127	51,6 %

Source : ministère de la Coopération, direction générale des affaires culturelles et techniques, *Rapport d'activité, 1963-1964*.

Les accords culturels stipulèrent que le contrôle pédagogique du personnel enseignant français était assuré par des inspecteurs généraux français en mission et par l'inspecteur d'académie et les membres du corps d'inspection mis à la disposition de chacun de ces pays. L'inspecteur d'académie français organisait les examens au niveau du premier et du second degré en liaison avec les corps d'inspection compétents dans les conditions fixées par la réglementation française, sous réserve éventuelle des adaptations définies d'un commun accord⁴⁶. Ces fonctionnaires français avaient en fait une importance qui dépassait ces prérogatives.

Les missions d'inspection générale permettaient d'assurer des contacts avec les plus hautes autorités des pays visités. Les inspecteurs généraux étaient, en particulier, consultés sur l'établissement des programmes et la rédaction de nouveaux manuels traitant de l'histoire, de la géographie et des sciences naturelles propres à chacun de ces pays. Ces missionnaires particuliers avaient donc une importance déterminante dans les relations entre la France et les États africains. C'est ce que le directeur de la DCCE rappelait aux ministres africains et malgaches en 1961 :

45 Les pays concernés sont les suivants : Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte-d'Ivoire, Dahomey, Gabon, Haute-Volta, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad, Togo.

46 La DCCE intervint pour fournir des sujets d'examens et assurer la liaison entre les gouvernements africains et les autorités centrales et académiques métropolitaines. Au total, plus de 25 000 sujets furent fournis aux États suivants pour les examens des années scolaires 1961 et 1962 : Madagascar, Tchad, République centrafricaine, Congo, Gabon, Mauritanie et Togo.

« au moment où chacun de vos États fait un grand effort pour réorganiser, réorienter les structures administratives de l'enseignement, je crois que la présence, pour une durée nécessairement brève, d'Inspecteurs Généraux [...] peut rendre un très grand service »⁴⁷.

L'inspecteur d'académie détaché auprès des ministres africains de l'Éducation joua lui aussi un rôle majeur. À côté de sa tutelle sur l'ensemble du système d'assistance technique français, l'autre aspect de sa tâche était de veiller à ce que « l'enseignement dispensé et les diplômes délivrés dans chacun des États restent, non pas du tout identiques, sauf dans des cas particuliers, mais équivalents, parallèles, semblables à l'enseignement français, et ceci dans le but de maintenir précisément cette solidarité qui fait le fond de notre coopération »⁴⁸. C'est pour maintenir cette solidarité que des inspecteurs d'académie français furent nommés chefs des services de l'enseignement primaire, secondaire et technique. Ils étaient agrégés ou docteurs, soit inscrits sur la liste d'aptitude, soit déjà délégués dans ces fonctions, soit titulaires de l'inspection d'académie. Ils tinrent une place très importante dans le processus d'élaboration des systèmes d'enseignement à mettre en place et, lors des conférences des ministres français et africains de l'Éducation, beaucoup d'entre eux prirent la parole pour préciser quels étaient les besoins⁴⁹.

Ces directeurs de l'enseignement étaient, bien entendu, placés sous la tutelle du ministre de l'Éducation du pays dans lequel ils exerçaient ; il n'empêche que la présence de fonctionnaires français dans une telle position d'autorité administrative limitait singulièrement l'indépendance de ces États. Ce statut de l'inspecteur d'académie et ses rapports avec les ministres africains soulevèrent parfois des critiques, notamment en ce qui concerne la notation du personnel français⁵⁰. L'évolution très rapide de leurs conditions de travail et le développement des études, méthodes et recherches pédagogiques menées en France amenèrent le gouvernement français à organiser des confrontations périodiques à Paris entre les inspecteurs d'académie détachés dans les États africains et malgache et des personnalités spécialistes des problèmes de l'éducation dans ces pays :

47 Stéphane Hessel, directeur de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger, in *Compte rendu in-extenso...*, op. cit., p. 136 sq.

48 *Ibid.*, p. 119 sq.

49 Notamment messieurs Quenci pour la Côte-d'Ivoire, Papy pour le Dahomey, Chatenay pour le Gabon, Barral pour le Mali, Charrin pour la Haute-Volta et Deygoux pour le Niger.

50 Voir les critiques formulées dans le *Compte rendu in-extenso...*, p. 136 sq.

« Il apparaîtrait en effet de plus en plus anachronique et dangereux, pour l'avenir de notre effort, que les Inspecteurs d'académie détachés dans ces pays aient la moindre tendance à se considérer encore comme les chefs d'un service d'enseignement français, enfermés dans une sorte de tour d'ivoire et peu ouverts aux changements », ⁵¹

Qu'il s'agisse de l'aide en personnel français occupant des fonctions de direction ou de l'arrivée massive d'enseignants français, cette forme d'assistance par substitution excédait à l'évidence les relations normales de coopération et limitait la souveraineté des États assistés⁵². Pour remédier à cette situation et tendre vers l'autonomie, tous les États africains, y compris Madagascar, insistèrent sur l'« africanisation » des personnels de leur enseignement et demandèrent l'appui de la France pour la formation des enseignants et des cadres de l'éducation.

2 – L'africanisation des personnels d'enseignement

Le contenu de ces formations, au départ presque exclusivement dispensées en France, restait largement calqué sur le modèle français⁵³.

Pour la formation du personnel non enseignant, différents stages furent organisés en France par la DCCE pour organiser tout ou partie de leur système d'enseignement : stages pour l'organisation et l'administration scolaire⁵⁴, stage pour l'étude des problèmes administratifs posés par le développement planifié de l'éducation⁵⁵, stages d'initiation aux problèmes de l'organisation des services de l'enseignement avec, notamment, la formation du personnel d'administration

51 Ministère de l'Éducation nationale, *Rapport d'activité de la Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger* (1960-1962), 1963.

52 En 1960, des experts intervinrent également de façon ponctuelle, comme R. Gineste, chef du SERPED, qui fut chargé de mettre au point un plan de scolarisation pour le Tchad ; la mission Medard-Cristone prépara pour le Niger une étude sur l'alphabétisation ; le père Lebreton prépara un plan de scolarisation pour le Sénégal.

53 Les statistiques avancées lors la conférence de février 1961 estimaient que la France accueillait alors environ 1 500 stagiaires (hors étudiants) des États de la Communauté, de l'Entente, du Togo et du Cameroun.

54 Ce stage de six mois fut organisé par la DCCE dès 1959-1960 puis repris les années suivantes. Le programme comprenait : l'initiation à l'administration scolaire dans les différentes catégories d'enseignement, l'étude des grands problèmes de l'enseignement et enfin l'initiation aux problèmes des pays en voie de développement.

55 Ce stage de quatre semaines organisé par la DCCE réunit à la fin 1960 une vingtaine de personnes occupant des postes de haut niveau au ministère de l'Éducation de leur pays. Ce stage abordait la place de l'éducation nationale dans l'ensemble de l'administration, l'administration de l'éducation, la planification de l'éducation.

centrale et d'administration académique⁵⁶, ainsi que d'autres stages de formation liés à la gestion des établissements : intendants, sous-intendants, etc. D'autres stages, destinés aux cadres des services administratifs, furent organisés en France sous l'égide du ministère de la Coopération, par le biais d'organismes spécialisés comme l'Association pour les stages et l'accueil des techniciens d'outre-mer (ASATOM) et l'Institut des hautes études d'outre-mer (IHEOM)⁵⁷. Sur un total de 3 506 stagiaires accueillis par l'ASATOM au 1^{er} mars 1964, 566 effectuaient leur stage dans les services du ministère de l'Éducation nationale.

Si le rapport d'activité de la DCCE relatif à l'organisation de ces stages rejetait « la tentation de la transposition pure et simple » et recommandait l'adaptation, avec le concours d'experts ayant une expérience en Afrique, le modèle institutionnel de référence était incontestablement celui de l'enseignement français. De la même façon, si le ministre français de l'Éducation nationale français affirmait vouloir tenir compte des spécificités de cette adaptation et se défendait de vouloir former des enseignants « calqués sur les enseignants français », il ajoutait néanmoins qu'il était nécessaire de les « adapter au monde moderne »⁵⁸.

En ce qui concerne la formation de ces personnels de l'enseignement, les possibilités locales étaient encore limitées au moment des indépendances. Les instituteurs titulaires du baccalauréat étaient formés, dans chaque État, au sein d'écoles normales organisées sur le modèle de leurs homologues françaises. La DCCE contribuait au fonctionnement de ces établissements en recrutant pour eux un personnel qualifié. Mais les États africains et malgaches voulaient que les professeurs du secondaire et le personnel d'inspection primaire soient également formés sur place. La France et certaines institutions internationales financèrent l'ouverture de plusieurs établissements qui devaient rendre cette formation sur place possible à court terme. Ce sont : au Sénégal, l'Institut de préparation au professorat de l'enseignement secondaire (IPES) de l'université de Dakar ; en Côte-d'Ivoire, la section pédagogique du Centre d'enseignement

56 En 1960-1961, huit gouvernements souhaitèrent faire former rapidement des responsables des principaux services de l'organisation administrative. Seize stagiaires furent choisis pour devenir rédacteurs d'administration. La durée de cette formation, en principe de deux ans, fut ramenée à un an. Pour les futurs chefs de service, cette formation était complétée par des cours à l'Institut d'études administratives et financières. Un stage semblable eut lieu en 1961-1962 avec vingt-et-un stagiaires provenant de six États.

57 Cet institut succéda à l'ancienne ENFOM (École nationale de la France d'Outre-mer), qui formait les administrateurs coloniaux. Il fut créé par l'ordonnance du 5 janvier 1959 et organisé par le décret du 13 avril 1962.

58 Pierre Guillaumat, *Compte rendu in-extenso...*, op. cit., p. 2.

supérieur d'Abidjan ; au Congo, la section pédagogique du Centre d'enseignement supérieur de Brazzaville. L'Unesco finança également la construction de trois écoles normales supérieures (ENS), qui ouvrirent leurs portes en octobre 1961 : celles d'Abidjan, de Brazzaville et de Yaoundé.

Cependant, au moment des indépendances, l'essentiel de la formation devait encore se faire en France. Il était possible aux étudiants africains de suivre exactement le même cursus que les Français dans les cycles normaux de formation scolaire, mais des adaptations furent faites pour modifier le contenu et raccourcir la durée des cycles de formation⁵⁹. Ces cycles ainsi adaptés furent appelés « stages » : stages de formation pour la plupart, mais aussi stages de perfectionnement pour des personnels enseignants déjà en exercice⁶⁰.

Stages 1961-1962 organisés par la DCCE pour la formation des personnels de l'enseignement africain

Nature du stage	Effectifs
Intendance	37
Professeurs techniques	46
Enseignement ménager	4
Professeurs de collèges d'enseignement général	8
Instituteurs	6
Enfance inadaptée	2
Bureau universitaire de statistique et bibliothèques	4
Administration académique	21
Planification et organisation scolaire	5
Écoles normales supérieures	10
Centres régionaux d'éducation physique et sportive	46
Élèves inspecteurs	49
Institut de préparation au professorat de l'enseignement secondaire	21
<i>Total</i>	<i>259</i>

Source : ministère de l'Éducation nationale, *Rapport d'activité de la Direction de la Coopération avec la Communauté et l'Étranger (1960-1962)*, 1963

59 Notamment dans les écoles normales, les facultés, les Instituts de préparation au professorat de l'enseignement secondaire (IPES) et les Centres pédagogiques régionaux (CPR).

60 Un stage d'une durée de deux mois et demi à l'attention des instituteurs et institutrices existait depuis dix ans et permettait aux enseignants des États de la Communauté de recevoir un complément de formation pédagogique. Des stages furent également organisés pour les professeurs de collège d'enseignement général, les professeurs techniques adjoints, le personnel de la Jeunesse et des sports, etc.

Il y eut également des stages de formation par le biais de l'école normale supérieure de Saint-Cloud pour le personnel d'inspection primaire recruté au niveau du baccalauréat et de l'école normale d'Auteuil pour le personnel recruté au niveau du brevet d'études du premier cycle (BEPC)⁶¹.

III – L'adaptation des contenus : enjeux et difficultés

Si l'africanisation du personnel était une condition nécessaire à l'autonomisation progressive des systèmes d'enseignement africains, il en était de même de l'adaptation des programmes, qui fut une des priorités à l'ordre du jour des rencontres franco-africaines.

1 – Une réforme souhaitée par les États africains

Les conventions culturelles n'interdisaient pas aux États d'instaurer des diplômes et titres de qualification locaux mais, en ce qui concerne le BEPC et le baccalauréat, les autorités responsables – à l'exception de celles du Mali – n'envisageaient pas de créer à brève échéance des titres locaux concurrents des diplômes français. Cependant, les responsables africains et malgaches insistèrent très vite sur l'intérêt qu'ils attachaient à l'adaptation des programmes conduisant à ces diplômes⁶².

La première conférence des ministres de l'Éducation, qui se tint en février 1960, exigea que les programmes fussent adaptés aux « réalités africaines et malgaches »⁶³. Celle de février 1961 recommanda « une nouvelle orientation de l'ensemble des programmes (notamment en histoire, géographie et en sciences naturelles) vers une meilleure connaissance de l'Afrique, tout en maintenant une large ouverture sur les problèmes mondiaux »⁶⁴. Pour main-

61 En 1960-1961, ces deux établissements accueillirent en tant qu'externes cinquante-cinq instituteurs africains ou malgaches (vingt-neuf à Saint Cloud et vingt-six à Auteuil). Voir les archives du ministère de l'Éducation nationale, CAC, versement 1977-0508, articles 42-53.

62 En décembre 1960, la conférence de Ouagadougou, qui réunit plusieurs ministres africains de l'Éducation, se pencha sur la question et plusieurs commissions de spécialistes furent constituées. Lors de la conférence de l'Unesco sur le développement de l'éducation en Afrique (Addis Abeba, 15-25 mai 1961), Joseph Ki-Zerbo intervint pour préconiser l'africanisation de l'enseignement : voir notamment son article « Enseignement et culture africaine », *Présence africaine*, 3^e trimestre 1961, p. 45-60.

63 AUDECAM (Association universitaire pour le développement de l'enseignement et de la culture en Afrique et à Madagascar), *Conférences des ministres de l'Éducation nationale des États africains et malgaches d'expression française. Résolutions. De la Conférence de Paris (10-13 février 1960) à la Conférence de Kinshasa (13-18 janvier 1969)*, 1969, p. 5.

64 *Ibid.*, p. 15.

tenir le niveau des examens, il fut décidé de procéder à une uniformisation des conditions dans lesquelles était organisée la sanction des études dans les enseignements du premier et du second degrés et dans l'enseignement technique. Pour favoriser une certaine homogénéisation des initiatives, la conférence aboutit à la création d'une commission nationale française qui coopérerait avec les commissions nationales des États intéressés, puis à celle d'une commission internationale réunissant les représentants des différents gouvernements. La commission française fut constituée au sein du ministère de l'Éducation nationale sous le nom de « comité d'études pour l'adaptation des programmes » et se réunit pour la première fois au mois de mars 1961. Ce comité comprenait six inspecteurs généraux (lettres, histoire, géographie, sciences naturelles, premier degré), quatre représentants de la DCCE et de la DCCT, un représentant de l'ORSTOM et deux personnalités choisies en fonction de leur connaissance des problèmes de l'enseignement en Afrique. Au mois d'avril 1961, le comité créa en son sein quatre groupes de travail : premier degré et cours complémentaires, histoire-géographie, sciences naturelles et français.

C'est pour le premier degré que les travaux furent le plus vite mis en œuvre. À ce moment, la réflexion sur l'adaptation de ce degré d'enseignement était assez avancée. Les pédagogues français s'étaient déjà posé cette question puisque le premier manuel de lecture « adapté » à l'Afrique datait de 1916⁶⁵. Des revues pédagogiques avaient déjà publié des études et fiches d'orientation. Le *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française*, devenu *L'Éducation africaine* en 1934, proposait des ressources pédagogiques produites par des instituteurs africains. On comptait également un certain nombre de manuels de géographie privilégiant la découverte du milieu local, notamment ceux publiés en 1954-1955 par Roger Rubon et Maurice Sacx⁶⁶.

En 1962, la section du comité d'études pour le premier degré fit une série de propositions qui furent adoptées par la conférence des ministres de l'Éducation nationale du mois de juin. Cette décision conduisit à la publication de

65 Louis Sonolet, Moussa et Gi-Gla, *Histoire de deux petits noirs. Livre de lecture courante. Cours complet à l'usage des écoles de l'Afrique occidentale française*, Paris, A. Colin, 1916. Voir également André Davesne, *Mamadou et Bineta apprennent à parler français. Cours de langage à l'usage des écoles africaines, classes de débutants et cours préparatoires*, Strasbourg, Istra, 1931 ; R. Imbert, *Mon ami Koffi, livre de lecture courante à l'usage des écoles africaines, cours élémentaire*, Paris, Nathan, 1932.

66 Voir notamment Roger Rubon et Maurice Sacx, *Géographie : le Dahomey, la France, le Monde. Cours Moyen de première année*, Paris, Istra, 1954. La série comprenait plusieurs autres volumes consacrés aux territoires suivants : Togo, Soudan français, Sénégal, Moyen-Congo, Gabon, Cameroun, Haute-Volta, Guinée, Côte d'Ivoire.

plusieurs manuels destinés aux classes primaires dans le courant de 1963. Beaucoup de ces réalisations étaient à l'initiative de l'institut pédagogique national et de son service de recherches pédagogiques pour les pays en voie de développement (SERPED)⁶⁷.

2 – Les limites de l'autonomie disciplinaire

Pour l'enseignement du second degré, en revanche, les modalités et les limites de cette adaptation faisaient débat. Fallait-il que chaque État adopte des programmes qui lui soient propres ? Cette option était critiquée en raison des risques de « balkanisation » qu'elle risquerait de provoquer, mais aussi et surtout de la difficulté à trouver un éditeur qui veuille imprimer de nouveaux manuels pour une clientèle limitée. Lors de la conférence de février 1961, l'inspecteur général Varon préconisait « d'éviter par une africanisation trop poussée, trop radicale, d'enfermer les jeunes Africains dans l'histoire et la géographie de leur pays et du continent africain »⁶⁸. Jean Pliya, ministre de l'Éducation nationale du Dahomey, estimait qu'il fallait « maintenir à tout prix la valeur du baccalauréat » avec le concours de la France :

« C'est particulièrement difficile, et c'est pourquoi je souhaiterais que toute réforme ne soit pas laissée uniquement à l'initiative des Africains [...] puisque ce n'est pas une affaire qui concerne uniquement les Africains »⁶⁹.

Il fut décidé que cette adaptation du second degré devait consister dans un réaménagement des proportions du programme qui donnerait à l'Afrique et au pays considéré la place qui leur revenait. Mais, au cas où les nouveaux programmes réduiraient l'histoire et la géographie de la France à la portion congrue, la sanction des études serait-elle toujours le baccalauréat français ? Les étudiants africains qui avaient l'intention, après les études secondaires, de poursuivre leurs études supérieures en France ne se trouveraient-ils pas

67 Geneviève M. Désiré-Vuillemin, *Kango Moussa, Empereur du Mali*, Paris, Institut pédagogique national (Serped), 1963 ; Henri Moniot, *Bibliographie pratique sur l'histoire de l'Afrique*, Paris, Institut pédagogique national (Serped), 1963 ; Bernard Chillon, *Notions sur les civilisations préhistoriques*, Paris, Institut pédagogique national (Serped), 1963 ; Geneviève M. Désiré-Vuillemin, *Les capitales de l'Ouest africain*, Paris, Institut pédagogique national (Serped), 1963, 2 vol. ; Richard Dogbeh et Max Diboti-Ekoka, *Voix d'Afrique, échos du Monde, livre de lecture, Cours moyen*, Paris, Istra, 1963 ; Paul Vézinet et un groupe d'enseignants africains, *Pages africaines*, Paris, Hatier, 1964, 3 vol.

68 Inspecteur général Varon, in *Compte rendu in-extenso...*, op. cit., p. 267.

69 Jean Pliya, ministre de l'Éducation nationale du Dahomey, in *Compte rendu in-extenso...*, op. cit., p. 275.

pénalisés ? L'« africanisation » des programmes était, en fait, limitée par la volonté d'aménager des passerelles vers l'enseignement supérieur français.

La création du centre interuniversitaire de l'enseignement supérieur pour la Communauté et l'étranger tenta de résoudre la tension posée par l'organisation du baccalauréat⁷⁰. Celui-ci restait organisé comme il l'était antérieurement à l'indépendance : une université métropolitaine de rattachement fournissait les sujets et nommait les présidents de jurys, sauf dans les pays (au départ, le seul Sénégal) où existaient des universités de plein exercice dont l'organisation était confiée au recteur. En 1961 et 1962, plus de 6 000 bacheliers subirent les épreuves du baccalauréat et quatorze centres furent ouverts dans les États liés à la France par des accords. Près de 35 000 sujets de plus de trente catégories furent fournis. Le centre interuniversitaire se donna pour tâche d'améliorer l'organisation des académies de rattachement en allégeant la tâche de celles dont la charge était déjà trop lourde (principalement Paris) et en réunissant une commission de spécialistes des problèmes de l'enseignement supérieur hors de France, qui était consultée sur le choix des sujets. À terme, il devait mettre sur pied un véritable office du baccalauréat pour les centres extra-métropolitains, en conciliant deux impératifs principaux : maintenir un niveau jugé convenable et répondre aux conditions locales particulières dont il devait être tenu compte pour le choix des sujets, les critères de correction ou les modalités pratiques de l'examen. Des études pour l'adaptation des programmes furent entreprises à l'échelon de la plupart des États et coordonnées par la commission française. Pour l'enseignement du français dans les classes de second cycle, la Conférence de juin 1962 adopta dans leur ensemble les propositions françaises, en insistant notamment sur la nécessité d'introduire des textes d'auteurs africains et malgache d'expression française dans le programme de chacune des classes. Pour la géographie, les propositions de la commission française furent retenues après quelques aménagements. La discussion resta ouverte sur certains points pour les programmes d'histoire. L'analyse des programmes d'histoire finalement recommandés par la conférence montre bien la réticence à intégrer des leçons consacrées à l'Afrique dans les contenus d'enseignement : cette répartition ne dépasse pas 19 % pour l'ensemble du second degré⁷¹.

70 Décret n° 61-373 du 13 août 1960, *Journal officiel, Lois et décrets*, 24 novembre 1960, p. 10 486.

71 CAC, archives du ministère de l'Éducation nationale, versement 1977-1257, *Conférences des ministres de l'Éducation Nationale*, art. 32.

Répartition des leçons consacrées à l'Afrique dans les programmes d'histoire recommandés par la conférence de juin 1962

Enfin, en ce qui concerne l'enseignement des sciences naturelles il apparut que l'adaptation des programmes devait se faire de façon très décentralisée, en fonction des particularités locales.

Dans l'enseignement supérieur, l'adaptation des contenus était difficile aussi. Reprendre un enseignement supérieur de type français obligeait à reprendre la structure des universités françaises.

L'université de Madagascar fut la première à refuser l'uniformité et à « malgachiser » son enseignement supérieur. Son exemple fut présenté par les autorités politiques françaises comme « une formule originale et adaptée »⁷². À la faculté des lettres et sciences humaines de Madagascar, en plus de cinq licences ès lettres identiques aux licences françaises, on pouvait préparer trois licences de lettres propres à Madagascar (lettres de Madagascar, civilisation de Madagascar, histoire et géographie de Madagascar). Ces licences spécifiquement malgaches ne conféraient en territoire français qu'une équivalence en vue du doctorat. En dehors de ces licences spéciales, les programmes des licences de type français furent adaptés en consacrant une place plus importante aux sujets intéressant les Malgaches.

⁷² Kenneth Vignes, « Les méthodes de coopération et de formation en matière d'enseignement et de formation dans les pays en voie de développement. Rapport présenté au nom du conseil économique et social », *Journal officiel de la République française, Avis et rapports du Conseil Economique et social*, session de 1963, séance du 26 mars 1963, n° 8, 18 mai 1963, p. 317.

Au Cameroun, l'université fédérale de Yaoundé adopta dès l'origine une optique « nationale », en consacrant une large part de ses programmes aux questions africaines. Chaque matière comportait l'examen des aspects proprement africains, voire camerounais, des problèmes étudiés. En première année de licence de droit, un cours semestriel spécial était réservé à l'histoire des institutions du Cameroun ; un cours de droit coutumier était également prévu. Les programmes de l'université intégraient l'histoire du Cameroun et des pays du Tiers-Monde, la géographie tropicale, la littérature, la sociologie, la linguistique africaine et l'ethnologie.

Des accords spécifiques pouvaient consacrer la parité des titres locaux. Les arrêtés des 9 juin et 11 juin 1964 précisaient que les diplômes délivrés par l'université de Tananarive et l'université fédérale de Yaoundé au cours de l'année universitaire 1963-1964 seraient valables de plein droit sur le territoire de la République française⁷³. Ailleurs, les adaptations furent beaucoup plus lentes à mettre en place.

Au-delà des décisions prises en haut lieu d'adapter les programmes et les contenus, il y avait le problème de leur application concrète et effective.

En 1963-1964, les professeurs français étaient plus de 85 % dans le second degré et plus de 90 % dans l'enseignement supérieur, ce qui pose la question de leur préparation et de leur aptitude à l'exercice de la mission qu'ils devaient remplir, d'autant plus que la plupart des États africains étaient dans l'impossibilité financière d'acquérir les nouveaux manuels publiés.

Répartition du corps enseignant en Afrique de l'Ouest⁷⁴ (année scolaire 1963-1964)

	Nombre d'enseignants d'assistance technique	Effectif total du corps enseignant	Proportion d'assistants techniques dans le corps enseignant
Premier degré	470	27 762	1,69 %
Second degré cycle court	1 149	1 518	75,69 %
Second degré cycle long	1 863	2 190	85,07 %
Supérieur	1 042	1 151	90,53 %

Source : ministère de la Coopération, direction générale des affaires culturelles et techniques, *Rapport d'activités, 1963-1964*.

⁷³ *Journal officiel*, 30 juin 1964.

⁷⁴ Ces données ne concernent que l'enseignement public pour les pays suivants : Cameroun, Centrafrique, Congo, Côte-d'Ivoire, Dahomey, Gabon, Haute-Volta, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad, Togo.

Les ministres africains de l'Éducation insistèrent sur la permanence de rapports de type colonial et la qualité parfois médiocre des professeurs qui leur étaient envoyés. Certains d'entre eux étaient d'ailleurs d'anciens fonctionnaires de la France d'Outre-mer qui intégrèrent les cadres de l'Éducation nationale puis furent détachés au titre de l'assistance technique⁷⁵. Pour remédier à ces inconvénients, il fut prévu de mieux former les cadres de l'enseignement, notamment par des stages d'initiation à la formation des maîtres, tant français qu'africains, par la formation de conseillers et d'orienteurs chargés d'organiser en Afrique des journées pédagogiques, par la création d'un centre de recherche et d'études dans chaque école normale africaine ou malgache et, enfin, par la constitution de groupes d'études autour de chaque université africaine ou malgache. Les conférences retinrent également l'utilité des échanges de renseignements et de documentation entre États et la nécessité d'une intervention des organismes de coopération dans le domaine de la formation des professeurs et de l'équipement des laboratoires et salles de collection.

Historiquement, la politique de coopération pour l'adaptation de l'enseignement des États africains se situe à un moment charnière, entre les impératifs de la colonisation et les objectifs classiques de la politique étrangère. Dans ce contexte particulier, cette politique ne cherchait pas à rompre avec le passé et créer de nouvelles relations entre États souverains, mais à raffermir des liens déjà profonds. Cela se traduisit, immédiatement après l'indépendance, davantage par un changement de la forme des rapports entre la France et ses anciennes colonies que par un changement de leur contenu.

Les prérogatives françaises définies dans les accords de coopération étaient considérables. Cela tient à l'histoire commune des pays concernés, mais aussi au fait que les accords culturels mettaient en rapport des partenaires inégaux : les structures de l'enseignement africain étaient en complète construction et l'assistance française tout à fait nécessaire. Ce sont les carences de l'enseignement supérieur dans les nouveaux États et la nécessité de ménager une équivalence du baccalauréat qui liaient profondément les deux systèmes. Le transfert aux nouveaux États de l'autonomie dans le domaine universitaire ne suffisait pas à modifier radicalement la situation de fait – et de droit – préexistante. La

⁷⁵ En vertu de l'ordonnance du 29 octobre 1958 relative à la situation de certains personnels relevant du ministre de la France d'Outre-mer, *Journal officiel*, 1^{er} novembre 1958.

dépendance de cet ordre d'enseignement à la réglementation française était évidente et, même si des structures de formation furent mises en place pour faire fonctionner le système, l'adaptation des contenus de l'enseignement dans le sens d'une africanisation ne pouvait avoir que des effets limités.

La situation historique particulière semblait suggérer que la coopération avec l'Afrique et Madagascar aurait un caractère nécessairement temporaire. Mais ces accords culturels, avatars des ambitions coloniales, ne furent renégociés qu'en 1971, sans que l'influence française n'y soit réellement remise en question. À cet égard, le cas français mériterait d'être mis en parallèle avec le choix fait par le Royaume-Uni dans ce domaine. En effet, la première conférence des ministres de l'Éducation du Commonwealth se tint à Oxford du 15 au 28 juillet 1959, soit six mois avant celle de Paris pour les États de la Communauté. Cette concordance souligne bien les enjeux stratégiques post-coloniaux liés à la question de l'enseignement et l'importance pour les métropoles européennes de maintenir une forte cohésion avec leurs anciennes périphéries⁷⁶.

Laurent MANIÈRE

INALCO

Université Paris-Diderot-Paris 7, SEDET

l.maniere@wanadoo.fr

⁷⁶ Voir Donald G. Burns, *African Éducation, an introductory survey of Education in commonwealth countries*, Londres, Oxford University Press, 1965, et l'ouvrage de Lalage Bown, *Education in the Commonwealth : the first forty years. From Oxford to Halifax and beyond*, Londres, Commonwealth Secretariat, 2003.