

**Groupe d'études - Histoire de la formation des adultes
Gehfa**

**L'HISTOIRE DE LA FORMATION DES ADULTES
DANS LES CONTEXTES DE DÉCOLONISATION
Compte rendu d'une démarche de réflexion et de recherche**

Sous la direction de Jacques DENANTES

- **Actes d'un cycle de trois séminaires organisés par le Gehfa en 2013 et d'une rencontre organisée dans le cadre de l'EHESS en 2015**
- **Quelques fiches présentant les caractéristiques d'organismes de formation et/ou d'actions de formation**

Juin 2016

Composition du groupe de travail qui a piloté la démarche de réflexion et de recherche sur l’histoire de la formation des adultes dans les contextes de décolonisation et contribué à cette publication :

Jacques Denantes, ingénieur général des ponts & chaussées, directeur du port de Tunis de 1957 à 1958, directeur de la SCET Tunisie de 1958 à 1964, membre du GEHFA et animateur du groupe de travail.

Guy Berger, professeur émérite, université Paris 8.

Roland Colin, anthropologue et économiste, ancien directeur de Cabinet de Mamadou Dia (premier chef de gouvernement du Sénégal), ancien directeur de l’IRAM (Institut de recherche et d’application des méthodes de développement).

Bernard Dumont, administrateur civil, directeur de Cabinet et conseiller du ministre du Travail de la République soudanaise (Mali) de 1957 à 1961, chargé des formations non scolaires au ministère français de la Coopération (1962-1966), conseiller technique principal du Gouvernement du Mali pour le « projet pilote d’alphabétisation fonctionnelle » (1966-1972).

François Lebouteux, inspecteur d’académie, en charge du volet formation des Accords de Matignon (« Programme 400 cadres ») de 1989 à 1993.

Philippe Lippens, ancien professeur à l’Institut panafricain pour le développement à Douala (Cameroun).

Philippe Missotte, docteur en sciences sociales, directeur du Collège coopératif de Paris de 1995 à 2000.

Ont également contribué à cette publication :

Christine de Bernardy, Jacques Combe, Lucien Cousin, Philippe David, Mamadou Dème, Benjamin Duriez, Gabrielle Hélène Fradin, Clara Marthe Girard, André Godard, Charles-Édouard Harang, Julien Hélyary, Bernard Jourdain, Aïssa Kadri, Christian Larcher, Bernard Lecomte, Michel Levallois, Jean Limonet, Dr Bruno Moulinier, Rim Otmani, Roger Pasquier, Jean-Bernard Payet, Daniel Vacher, Hélène Vacher, Semba Yatera.

La relecture des textes et la mise en forme de leur présentation ont été assurées par Viviane Glikman, enseignant-chercheur en Sciences de l’éducation et membre du Groupe d’études – histoire de la formation des adultes (Gehfa).

Table des matières

PREMIÈRE PARTIE

Le cycle de trois séminaires organisés par le Gehfa entre mai et décembre 2013

La présentation du cycle	9
Introduction du cycle , par Roland Colin.....	10
Premier séminaire « Préparer et assurer les relèves »	
L'annonce du séminaire	11
Introduction du premier séminaire , par Jean-Bernard Payet	12
L'africanisation des compagnies d'électricité en Afrique francophone : la participation d'EDF (1960-1996), par Jacques Combe	14
En Tunisie, le passage de l'administration directe à la coopération (1956-1964), par Jacques Denantes	17
Le débat	21
Deuxième séminaire « Relever les défis de l'indépendance »	
L'annonce du séminaire	22
Introduction du deuxième séminaire , par Roland Colin.....	23
Introduction de la première intervention , par Michel Levallois	24
Le « Programme 400 Cadres » de Nouvelle-Calédonie (1989-1998), par François Lebouteux	25
Le débat sur la première intervention	30
Introduction de la seconde intervention , par Michel Levallois	31
Le Programme expérimental mondial d'alphabétisation fonctionnelle (PEMA) au Mali, par Bernard Dumont.....	32
Le débat sur la seconde intervention	36
Troisième séminaire « S'organiser et se faire entendre »	
L'annonce du séminaire	37
Introduction du troisième séminaire et présentation des intervenants , par Lucien Cousin	38
L'Animation, une méthode d'éducation des adultes coordonnée à la participation démocratique au développement, dans un contexte de décolonisation, par Roland Colin	41
La naissance d'un mouvement paysan en Afrique de l'Ouest (1973-1997), par Bernard Lecomte	43
Le débat sur les deux premiers exposés	45

L'action du GRDR (Groupe de recherche et de réalisations pour le développement rural dans le Tiers Monde) auprès des diasporas africaines, par Semba Yatera.....	46
L'expérience de l'Union générale des travailleurs sénégalais (UGTS), par Mamadou Dème	48
Le débat sur les deux derniers exposés	49
En conclusion, un inventaire critique du cycle	
« Former et se former en contexte de décolonisation », par François Lebouteux.....	50

DEUXIÈME PARTIE

Séance du 12 février 2015 organisée dans le cadre du séminaire de recherche EHESS sur le thème « Ingénieurs, professions techniques et sociétés » :

Trajets de formation professionnelle et processus de décolonisation.....	57
Transition avec le cycle du Gehfa, par Jacques Denantes.....	58
Introduction de la séance, par Guy Berger	59
La formation des ingénieurs en Algérie avant et après la décolonisation, par Aïssa Kadri.....	60
Comment la décolonisation de l'industrie électrique a été engagée en Afrique, par Jacques Combe.....	67
Quelques interrogations sur les formations techniques de producteurs ruraux, par Bernard Dumont.....	71
Le débat	74
La migration clandestine des jeunes diplômés algériens, par Rim Otmani	79

TROISIÈME PARTIE

25 fiches présentant les caractéristiques d'organismes de formation et/ou d'actions de formation

Introduction aux fiches	84
Liste des fiches d'organismes et/ou actions de formation.....	85
Fiche 1. École nationale de la France d'Outre-mer (ENFOM), par Julien Héлары	86
Fiche 2. L'Institut des hautes études d'Outre-mer (IHEOM), par Julien Héлары.....	89
Fiche 3, Formation agricole et rurale : les Maisons familiales rurales, par Benjamin Duriez	92
Fiche 4. Le Collège coopératif de Paris et les premières formations de « praticiens-chercheurs » (1958-1988), par Philippe Missotte.....	95
Fiche 5. La SCET Coopération en Tunisie (1958-1964), par Jacques Denantes	98
Fiche 6. L'Institut panafricain pour le développement de 1965 à 1976, par Philippe Lippens.....	100
Fiche 7. Le Bureau de recherche et de coopération des Scouts de France, par Charles-Édouard Harang.....	102
Fiche 8. Service de la coopération technique au ministère des Travaux publics et des Transports, par Hélène Vacher.....	105
Fiche 9. Le CCO et la formation de travailleurs algériens, par Dominique Alunni.....	107
Fiche 10. La JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne) et la formation d'une élite ouvrière en Afrique, par Roger Pasquier.....	110
Fiche 11. L'action des missions catholiques en Afrique noire en matière de formation de militants et de cadres, par François Lebouteux	113
Fiche 12. Formation de cadres de la fonction publique moyenne au Sénégal, par Philippe David.....	116

Fiche 13. Les maisons familiales d'apprentissage rural en Nouvelle-Calédonie, par André Godard.....	119
Fiche 14. Jumelage de villes – Coopération décentralisée : Formations dans le jumelage Alençon-Koutiala, par Bernard Jourdain	121
Fiche 15. Le « Programme 400 Cadres » en Nouvelle-Calédonie, par François Leboutoux	123
Fiche 16. Alphabétisation fonctionnelle au Mali - le PEMA, par Bernard Dumont.....	126
Fiche 17. Formations médicales au Nord Mali, par le docteur Bruno Moulinier	129
Fiche 18. En Tunisie, une approche participative d'un plan de développement touristique de l'île de Djerba (1960), par Jacques Denantes.....	132
Fiche 19. Formations dans le domaine de l'artisanat, par Daniel Vacher.....	134
Fiche 20. L'action des Guides de France en Algérie, par Christine de Bernardy.....	136
Fiche 21. Compagnies d'électricité d'Afrique francophone : actions de formation d'EDF (1960-1990), par Jacques Combe	138
Fiche 22. Les « Animations rurales participatives » en Afrique (1956-1980), par Roland Colin	140
Fiche 23. La formation de maitres et d'animateurs ruraux par les réformes éducatives, par Lucien Cousin	142
Fiche 24. L'action de la CFTC et de la CFDT, par Jean Limonet.....	145
Fiche 25. Des techniques de base avec les nourrices d'une pouponnière à la formation nationale des acteurs de l'action sociale : organisation des formations de personnels de pouponnières au Burkina Faso, par Gabrielle Hélène Fradin et Clara Marthe Girard.....	148

POSTFACE

De quelques précautions à prendre en abordant la formation des adultes en contexte colonial ou post-colonial , par Philippe Missotte	152
---	-----

PREMIÈRE PARTIE

Le cycle de trois séminaires organisés par le Gehfa entre mai et décembre 2013

La présentation du cycle

La décolonisation est l'événement majeur de la seconde moitié du XX^e siècle : pendant ces cinquante ans, les empires coloniaux ont disparu (Grande-Bretagne, Pays-Bas, Italie, France, Belgique, Portugal, Espagne, Russie), le nombre des États membres de l'ONU a quadruplé. Au-delà de son aspect politique, le plus apparent, la décolonisation signifie nécessité pour les ressortissants des nations émancipées de se montrer capables non seulement de remplacer les colonisateurs, mais aussi de faire face aux nouvelles fonctions et responsabilités nécessaires au développement et à l'affirmation de leurs pays.

Or, jusqu'aux années 1950, les puissances coloniales n'ont le plus souvent apporté et organisé que des services éducatifs limités, sans commune mesure avec ceux de leurs métropoles, ni avec les exigences de pays appelés à devenir indépendants. La décolonisation a donc donné lieu, souvent dans le cadre de « coopérations », à un foisonnement prodigieux de formations d'adultes, dans tous les domaines, politique, administratif, technique, économique... et sous les formes les plus diverses. Certaines de ces activités formatrices ont pu faire l'objet d'études et de travaux universitaires, mais il ne semble pas exister de descriptions, recherches ou études d'ensemble. Le Gehfa (Groupe d'études – histoire de la formation des adultes) a donc décidé de consacrer un cycle de séminaires à en amorcer l'exploration méthodique.

Au cours de trois séances, diverses approches possibles de cette question (s'attachant à la forme des formations, à l'origine des initiatives, à leur financement, à la qualité des bénéficiaires, aux contenus...) devraient permettre d'apprécier « l'efficacité décolonisatrice », c'est-à-dire repérer dans ces formations ce qui contribue à une véritable capacité d'assumer les responsabilités de l'indépendance ou ce qui prolonge la domination coloniale par d'autres voies. Sous la présidence de Roland Colin, qui introduira le cycle et assurera la continuité des séances, il est prévu trois séminaires de deux heures chacun et une session de récapitulation et d'ouverture. Les thèmes en seront :

- le 21 mai 2013 : « Préparer et assurer les relèves ».
- le 8 octobre 2013 : « Relever les défis de l'indépendance ».
- le 3 décembre 2013 : « S'organiser et se faire entendre ».

La quatrième session, qui aura lieu en février 2015, aura pour objet à la fois de récapituler les trois séances et d'ouvrir un questionnement sur ce que pourraient être aujourd'hui des formations d'adultes véritablement « décolonisantes ».

Des fiches, établies par les intervenants et certains participants, rendront compte de la diversité des actions présentées. Elles constituent la troisième partie de cette publication qui sera accessible sur le site Internet du Gehfa et sur celui du Centre de documentation sur la formation et le travail du Cnam.

Introduction du cycle par Roland Colin

Avec l'accession à l'indépendance des pays colonisés, l'enjeu est de mobiliser les ressources humaines locales pour assurer la décolonisation, se dégager des structures antérieures pour aller vers un nouvel horizon qu'il faut définir. Quelle place réserver dans ce processus à l'éducation des adultes ?

Trois stratégies s'ouvrent alors :

- le mimétisme : former des homologues locaux, compétents, à qui l'encadrement français cédera la place sans modification du système existant ;
- créer des systèmes alternatifs en rupture avec le modèle précédent et issus des cultures locales ;
- et une voie intermédiaire : corriger les défauts reconnus des systèmes antérieurs pour s'adapter au nouveau contexte résultant de l'indépendance.

Quoi qu'il en soit, apparaît dominant, dans cette phase, le poids de la culture par rapport à l'économique et au politique. Alors que celle-ci était négligée par le système colonial, la question du soubassement culturel va se poser de façon prédominante dans tous les systèmes d'éducation des adultes pendant cette période.

Premier séminaire « Préparer et assurer les relèves »

L'annonce du séminaire

Sous le régime de la domination coloniale, l'encadrement de l'administration et celui des services publics étaient largement assurés par des Français. L'accession à l'indépendance a posé brutalement la question de leur prise en charge par des cadres nationaux. D'une part, l'évènement de l'indépendance entraînait pour chaque pays la nécessité de la rendre visible dans les bureaux et sur le terrain. D'autre part, la plupart des cadres français, non préparés à un changement radical et n'ayant plus d'avenir localement, avaient demandé leur retour en France.

Cependant les nouveaux Gouvernements étaient soucieux d'organiser la continuité. Dans la plupart des cas où l'indépendance résultait d'une négociation avec l'ancienne puissance coloniale, des accords avaient prévu des prestations de personnels qualifiés dont la mission était d'assurer cette continuité tout en formant ceux qui devaient les remplacer : c'est ce qu'on a appelé la coopération.

Après l'introduction du cycle par Roland Colin et celle du séminaire par Jean-Bernard Payet qui animera la séance, deux exposés seront suivis par un débat sur le thème du séminaire : « Préparer et assurer la relève ». Ce sera :

- « L'africanisation des compagnies d'électricité en Afrique francophone : la participation d'EDF (1960-1996) » par Jacques Combe, Électricité de France, responsable des actions de formation et de perfectionnement hors de France (1980-1990) ;
- « En Tunisie, le passage de l'administration directe à la coopération (1956-1964) » par Jacques Denantes, directeur du port de Tunis (1957-1958), puis directeur de la SCET Tunisie (1958-1964).

Dans le cadre de l'accession à l'indépendance des pays anciennement colonisés, il y a eu un très grand nombre d'actions de ce type. Des exposés ultérieurs et des fiches descriptives rendront compte de leur diversité.

Introduction du premier séminaire

par Jean-Bernard Payet

Comment les acteurs de la formation des adultes caractérisent le contexte de leur action au moment de l'indépendance ?

Il s'agit d'assurer la décolonisation et pour cela, on doit innover, en rupture avec la période antérieure, à partir de quelques expériences mais surtout en s'appuyant sur une vision prospective. En effet, à cette époque, encore éloignée des accords et de la loi de 1971 sur la formation permanente, on ne disposait en France que de très peu d'expériences concernant la formation des adultes. Dans le même temps, on est fasciné par les cultures locales sur lesquelles on veut s'appuyer.

On cherche un modèle : on se réfère volontiers à *L'Afrique noire est mal partie* de René Dumont, mais loin de nous décourager, on y trouve des voies de réforme.

On invente certes, mais à partir d'une position d'assistant technique qu'on veut éloignée de tout paternalisme.

Notre action éducative vise la relève : la relève immédiate des Européens, mais, dès cette époque, on fait de la prospective : quels seront les métiers de demain ? Pour cela, on travaille sur la notion de compétence ce qui, à l'époque, est une notion toute nouvelle.

Qu'est-ce qu'on injecte d'essentiel ?

- la prise en compte prioritaire de la culture et donc des différences culturelles ;
- les méthodes de projet qui ne sont pas, à cette époque, connues ;
- un début d'évaluation ;
- enfin, on se situe à un niveau panafricain.

Par contre, un échec : on n'a pas su prévoir l'importance que prendraient les technologies nouvelles.

La relève dans les sociétés d'électricité en Afrique francophone

Au moment de l'indépendance, la nécessité d'africanisation s'impose de façon urgente dans les sociétés d'électricité en Afrique francophone. En effet, à ce moment-là, les sociétés locales étaient sous le contrôle d'EDF et l'encadrement, même intermédiaire, était français.

Il s'agit, dès lors, d'africaniser les sociétés elles-mêmes en créant des sociétés nationales dont EDF, d'abord présente au capital, se dégagera progressivement et de confier la présidence de ces sociétés à des Africains, ce qui se fera rapidement et sans problème.

Il s'agit ensuite d'africaniser le personnel : l'objectif fixé est de transférer les responsabilités des Européens aux Africains sans que le fonctionnement de l'entreprise ne soit perturbé, et cela dans un contexte d'accroissement important du marché. Face à ces contraintes, on ne modifie pas l'organisation et le mode de fonctionnement des entreprises et on estime qu'il suffit de remplacer les Européens par des Africains compétents.

Et on y réussit grâce à la mise en place de cursus de formation et de moyens conséquents. Non seulement on réussit l'africanisation de l'encadrement et des techniciens, mais on forme également les personnels d'exécution dont la qualification à l'époque coloniale était très insuffisante. Signalons, dans ce processus, l'importance de la création de l'École supérieure interafricaine d'électricité (ESIE).

Résultat : l'africanisation est faite au terme d'une période de trente ans pendant laquelle elle est devenue l'affaire des Africains eux-mêmes.

Mais pourtant, dès les années 1980 et 1990, on constate que ces sociétés d'électricité ne marchent pas très bien, malgré la qualité de leur personnel : le service se dégrade, des difficultés de gestion apparaissent. Ces dysfonctionnements se situent à l'interface entre les entreprises et leur environnement. Une analyse de ces dysfonctionnements montre que la réussite ou l'échec de l'africanisation ne dépendent pas de la seule entreprise, mais aussi, et tout autant, de son environnement. Et l'environnement de 1990 n'était plus celui de 1960.

En définitive, la situation en 1995 montre que **l'africanisation de l'industrie électrique** implique une double démarche :

- l'africanisation des compagnies d'électricité, achevée autour de 1990
- et celle du « produit électricité », de sa fabrication, de ses usages, de son utilité, comme de ses contraintes et de ses exigences techniques et financières, afin que la société traditionnelle puisse s'en emparer et l'accommoder à sa sauce ; ce qui demande bien plus d'efforts et de temps et n'était pas achevé en 1995 (tant qu'elle n'y sera pas parvenue, le bon fonctionnement technique, économique et financier des compagnies d'électricité risque de rester un beau rêve).

Il serait intéressant de savoir, près de vingt ans plus tard, si et comment les compagnies d'électricité ont amélioré leur fonctionnement et leurs résultats et comment la société africaine contemporaine a avancé dans l'appropriation des technologies électriques.

Le passage de l'administration directe à la coopération en Tunisie

Jacques Denantes a travaillé en Tunisie de 1956 à 1964, donc au moment de l'indépendance de ce pays et du départ des ingénieurs français qui y exerçaient dans le cadre du protectorat.

Jeune, diplômé mais dépourvu d'expérience, il est nommé à la direction du port de Tunis et dirige une équipe formée pour moitié de jeunes Tunisiens et pour moitié d'expatriés sur le départ dont il assure des réunions de coordination. Puis, il passe à la SCET (Société centrale pour l'équipement du territoire) qui propose son expertise dans le cadre de la politique d'équipement du pays. C'est ainsi que la SCET est amenée à participer :

- au recensement des ressources en eau en vue de leur gestion administrative ;
- à un réseau d'expérimentation en vue du développement forestier par des équipes mixtes franco-tunisiennes ;
- à l'inventaire des ressources touristiques ; la SCET contribuera ainsi à la définition d'une politique touristique qui saura s'opposer aux opérations destructrices des spécificités locales au nom d'une modernisation à outrance.

Il s'agit donc là d'une mission d'assistance qui doit, pour être appliquée, emporter la conviction des Tunisiens. Il s'agit de faire avec les Tunisiens en attendant qu'ils puissent faire sans nous. Cela implique une évolution profonde de la mentalité des assistants européens, formés à l'époque dans l'optique de « la mission civilisatrice de la France », voire convaincus de l'inaptitude des colonisés à assurer des processus de modernisation. Or, ces missions de coopération vont faire découvrir d'autres façons d'entreprendre par un travail commun avec les Tunisiens qui vont bientôt être suffisamment rompus au terrain pour prendre eux-mêmes en mains l'initiation des nouveaux coopérants arrivant de France. Et cela, malgré un contexte politique lourd marqué par la présence de l'ALN puisqu'on se situe à l'époque de la guerre d'Algérie et par des accidents graves : bombardement de Sakiet Sidi Youssef, bataille de Bizerte. Ainsi donc, il s'agit d'une expérience d'apprentissage pour les coopérants d'une nouvelle relation de coopération rompant avec le schéma : colonisateur-colonisé, dominant-dominé.

L'africanisation des compagnies d'électricité en Afrique francophone : la participation d'EDF (1960-1996)¹

par Jacques Combe

Dès l'indépendance de leurs pays, les compagnies d'électricité d'Afrique ont prévu de remplacer leurs personnels « expatriés » par du personnel autochtone. EDF, qui en était encore actionnaire et parfois gérant, a initié dans ce but une démarche visant :

- d'une part, à modifier la structure des compagnies par la création d'une Société d'économie mixte (SEM) dans chaque État et la nomination dans chaque SEM d'un président autochtone, puis par l'entrée des États au capital de leur SEM par rachat progressif des parts d'EDF. On peut considérer que, dès 1975, ces opérations étaient accomplies.

- d'autre part, à transférer à des Africains les pouvoirs et les responsabilités détenus par des expatriés en mettant en œuvre...

... une stratégie de professionnalisation

- fondée sur le postulat implicite qu'il faut et qu'il suffit, pour africaniser l'entreprise, d'en pourvoir chaque poste par des nationaux compétents ;
- garantissant la continuité du service public et la satisfaction de la demande d'électricité ; le transfert devait donc être progressif et, dans un premier temps, éviter tout changement important dans l'organisation ;
- identifiant quatre catégories de personnel (les directeurs généraux, les ingénieurs et les cadres, le personnel d'exécution, les techniciens et agents de maîtrise) pour lesquelles il fallait détecter et recruter les « potentiels », les former et les professionnaliser.

Les directeurs généraux

Autant l'Afrique disposait de lettrés et de juristes de bon niveau, autant les compétences techniques et économiques indispensables pour tenir ces postes étaient inexistantes. Mais, dès la fin des années 1950, il y avait des étudiants africains dans des facultés scientifiques françaises et les sociétés avaient offert à quelques-uns d'entre eux, avec l'appui d'EDF, des cursus de formation et de professionnalisation comportant l'obtention, en France, d'un diplôme d'ingénieur (en deux ou trois ans), l'affectation à plusieurs postes dans les exploitations et services d'EDF, puis la prise de responsabilités croissantes dans la société d'origine. Financés par l'ASTEF (agence du ministère des Finances français), ces longs cursus (10 ans !) ont permis qu'en 1975 sur 20 compagnies, 19 avaient un DG africain, alors qu'en 1970 il n'y en avait qu'un seul.

Les ingénieurs et les cadres

La situation, ici, était différente car l'encadrement expatrié restant en place, l'africanisation de ces postes s'est faite progressivement par une politique de recrutement de jeunes diplômés, de professionnalisation par compagnonnage auprès des expatriés français, et de gestion de carrières. EDF a accompagné cette politique en accueillant des ingénieurs africains dans ses propres stages de perfectionnement ou dans des postes d'exploitation pour des séjours de quelques mois.

L'E.S.I.E., École supérieure interafricaine d'électricité.

L'idée de créer une école d'ingénieurs pour l'ensemble des sociétés d'électricité d'Afrique a été lancée, au début des années 1970, par M. Konan Lambert, directeur général d'ECCI

¹ Voir également à ce sujet la fiche 18, page 130.

(Énergie électrique de Côte d'Ivoire) qui en fut l'inlassable promoteur. Il a convaincu d'autres DG, membres de l'UPDEA (Union des producteurs et distributeurs d'électricité d'Afrique), et l'école fut construite à Bingerville, en Côte d'Ivoire sur un projet pédagogique établi avec l'École supérieure d'électricité (Supélec) et EDF.

Ouverte en 1983, l'école a fourni pendant une quinzaine d'années de jeunes ingénieurs africains très appréciés de leurs employeurs. Mais, les sociétés ont eu du mal à tenir leurs engagements sur le financement, les effectifs d'élèves... et l'école a dû fermer en 1997-98.

Le personnel d'exécution

Les centrales et les réseaux électriques en construction allaient réclamer des ouvriers plus nombreux et plus qualifiés pour répondre aux exigences d'une clientèle industrielle. Le défi était de « construire » ce personnel sous la triple contrainte du volume des effectifs à traiter, de la pauvreté qualitative du vivier où l'on pourrait puiser ces effectifs et de la diversité des métiers auxquels il fallait les former. Devant cette situation, EDF a élaboré deux démarches parallèles de formation :

• L'alphabétisation et l'initiation technique

Le manœuvre analphabète qui travaille sur le réseau ou dans une centrale côtoie des « choses » dont il ignore tout. L'initiation technique vise à lui faire connaître ces choses, ce que c'est, à quoi ça sert, comment ça marche – ce qui est bien difficile si l'on ne sait ni lire ni écrire.

La formation des agents d'exécution a donc commencé par des sessions d'alphabétisation et d'initiation technique conduites, dans les locaux de la société, par des formateurs d'EDF en mission de courte durée utilisant des moyens et des méthodes qu'ils utilisaient déjà en France comme à l'étranger.

Petit à petit s'est ainsi constitué dans les entreprises un vivier de personnel initié, apte à se perfectionner sur le tas ou à profiter de formations plus complètes.

• La formation aux métiers de base

Bien que nécessaires, l'alphabétisation et l'initiation technique ne suffisaient pas. Il fallait trouver et former des professionnels. Les États commençaient à développer un enseignement général élémentaire et parmi le personnel, certains étaient aptes à profiter d'une formation aux métiers de base de l'industrie électrique : EDF, qui disposait de programmes bien rôdés, a proposé de construire, dans chaque compagnie, un centre de formation pour les mettre en œuvre, ce qui permettait de jouer sur les deux tableaux complémentaires de l'initiation technique et de la formation professionnelle (ce qu'elle avait déjà fait en Tunisie, au Maroc, en Asie, en Amérique latine...).

A partir de 1970, de tels centres ont été construits et mis en route par des agents d'EDF et mis à la disposition des compagnies pour recruter des élèves, adapter les programmes aux nécessités et aux ressources de l'entreprise, alphabétiser... Ils ont aussi repéré et préparé les futurs formateurs africains qui les ont, peu à peu, remplacés.

Les techniciens et agents de maîtrise

En 1960, cette population n'existait pratiquement pas en Afrique ; elle était, elle aussi, à construire. Après évaluation des effectifs et des investissements nécessaires, EDF a proposé une formation, commune à toutes les compagnies, destinée à des personnels ayant plusieurs années d'expérience en exploitation, pour les préparer à des postes d'agent de maîtrise supérieure.

Le cursus mis en place au début des années 1970 sous le nom de « Stage de techniciens africains » regroupait 20 à 25 stagiaires, durant trois trimestres, à l'école EDF de Saint-Affrique (Aveyron) pour suivre un enseignement théorique et un entraînement pratique sur la

distribution et la production d'électricité ; suivait un stage individuel de trois mois dans une exploitation d'EDF.

Ayant formé environ 400 agents de maîtrise supérieure en un peu moins de vingt ans, l'opération a satisfait les besoins d'une génération dans les sociétés de faible effectif ; les plus grandes sociétés (Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal, Zaïre, ...) ont, par la suite, monté leurs propres formations de techniciens supérieurs. Le programme pouvait donc disparaître.

Quinze ans plus tard, on pouvait observer qu'un bon nombre d'anciens stagiaires avaient « migré » vers des postes d'encadrement dans l'organigramme de leur société ; sans doute étaient-ils de brillants sujets, sans doute leurs entreprises pratiquaient-elles une gestion du personnel dynamique, mais peut-être aussi la formation qu'ils avaient reçue était-elle pertinente.

Évaluer

En 1996, l'examen des résultats face à l'objectif de l'africanisation montre qu'ils sont à la fois excellents (tous les postes sont pourvus par des africains compétents), et mitigés (les compagnies d'électricité ne marchent pas très bien).

Bien des explications sont données à cette situation, mais une analyse plus précise met en évidence que l'africanisation de **l'industrie électrique** impliquait une double démarche :

- d'africanisation des **compagnies** d'électricité, achevée de façon satisfaisante en 1990 ;
- d'africanisation du **produit** « électricité », de sa fabrication, de ses usages, de son utilité, comme de ses contraintes et de ses exigences techniques et financières, afin que la société traditionnelle ait envie de s'en emparer et de l'accommoder à sa sauce – ce qui demande bien plus d'efforts et de temps.

Cette démarche était bien engagée, mais loin d'être achevée, en 1996.

Conclure

Je terminerai sur une suggestion et une question :

L'évaluation qui précède date de 1995. Il serait intéressant de savoir, près de vingt ans plus tard, si et comment les compagnies d'électricité ont amélioré leur fonctionnement et leurs résultats et comment la société africaine contemporaine a avancé dans l'appropriation des technologies électriques.

Le terme « décolonisation » n'a jamais été prononcé pendant toute la durée de l'intervention d'EDF, peut-être parce qu'à l'inverse de ce qu'on observe en médecine ou en agriculture, la société traditionnelle n'avait rien à dire sur ces technologies exotiques. C'est pourtant le colonisateur qui les a offertes, apportées, introduites, imposées (choisir le terme convenable). Quelles conséquences cette réalité peut-elle entraîner, dans un contexte de décolonisation, sur les efforts des sociétés traditionnelles africaines pour maîtriser ces technologies ?

En Tunisie, le passage de l'administration directe à la coopération (1956-1964)²

par Jacques Denantes

Dans l'administration tunisienne

Je suis arrivé en Tunisie en septembre 1956. Elle venait d'accéder à l'indépendance à la suite d'un engagement pris par Pierre Mendès-France à la fin de l'année 1954. On avait sorti de prison le leader indépendantiste Habib Bourguiba pour négocier avec lui et, après une transition correspondant à la négociation, celui-ci venait de prendre la direction du pays. Je souligne que c'est en Tunisie qu'a été prise la première décision de décolonisation, mais il y avait aussi des problèmes au Maroc et la guerre d'Algérie a débuté en novembre 1954.

Au départ, la Tunisie était un protectorat géré comme une colonie. Tous les postes techniques au-dessus d'un certain niveau étaient détenus par des Français expatriés. Dans le corps des ponts & chaussées auquel j'appartenais, il y avait une option « Ponts Colo » et un certain nombre d'ingénieurs faisaient carrière dans les colonies, en passant de l'une à l'autre pour finir à l'inspection générale.

Sitôt proclamée l'indépendance, la plupart des ingénieurs en poste en Tunisie ont demandé à partir. Cependant, il y avait du côté français une volonté politique d'assurer une continuité. La direction du personnel est venue me chercher au Maroc où j'avais commencé ma carrière. Il s'agissait d'assurer à la fois la direction du service des bases aériennes, qui dépendait encore de l'administration française de l'aviation civile, et celle du port de Tunis, où mon supérieur immédiat était le nouveau ministre des Travaux publics, un ingénieur qui sortait de l'École des mines de Saint-Étienne. Dans cette période de transition, il n'était pas question de réaliser de nouveaux équipements et la direction du port consistait à gérer le fonctionnement quotidien. J'avais 27 ans, un titre d'ingénieur des Ponts, mais aucune expérience. J'avais heureusement entendu dire, durant un stage d'été, que mon grand ancien, le directeur du port de Marseille, réunissait chaque lundi matin tous ses chefs de service. Un port, c'est comme une gare, avec des trafics qui se croisent et qui se gênent, chacun sous la responsabilité d'un chef de service. Tunis n'était pas un grand port, mais je réunissais pendant de longues matinées sept ou huit chefs de service auxquels ces réunions permettaient de se rencontrer une fois par semaine et de régler leurs problèmes, moitié jeunes Tunisiens fraîchement nommés, moitié Français plus expérimentés attendant une réaffectation en France. Et je diffusais un compte rendu détaillé. Je mentionne cette réunion parce que, un an plus tard, mon successeur, qui était l'un des jeunes Tunisiens autour de la table, m'a couru après dans la rue pour me dire : « Vous savez, la réunion, je continue toujours à la faire ! ».

La SCET Tunisie

L'exercice de mes fonctions au port devenait de plus en plus difficile, car je n'étais ni compétent, ni qualifié pour régler certains problèmes. Il y avait des grèves bizarres résultant de conflits internes entre l'administration et le syndicat dont je ne devais surtout pas me mêler. Je me rappelle le représentant du syndicat UGTT me disant : « Vous ne pouvez pas comprendre, vous n'êtes pas tunisien ».

Au bout de deux années, mon administration voulait m'affecter à un autre poste en Afrique, quand est arrivé Jean Valiron. Il avait été ingénieur en Tunisie quelques années avant d'être recruté par la SCET (Société centrale pour l'équipement du territoire), filiale de la Caisse des dépôts et consignations (CDC), dont le directeur, François Bloch-Lainé, s'était donné la mission d'utiliser la puissance financière de sa maison pour créer les outils destinés à

² Voir également à ce sujet la fiche 5, page 98.

l'accompagnement de la croissance urbaine très rapide des années 1960. Cela consistait à mettre à la disposition des collectivités locales, outre les financements, ce qu'il appelait des administrations de mission, des sociétés d'économie mixte placées sous leur contrôle mais gérées par la SCET et dont le rôle était de produire des terrains urbanisés et les équipements qui accompagnaient l'habitat. En Tunisie, Bourguiba avait, dès sa prise de pouvoir, annoncé une forte volonté de développer son pays : un signe en était que, dans l'année suivant son accès au pouvoir, le pays s'était couvert d'écoles : des petits bâtiments très simples et partout des enfants avec des tabliers. En se référant au mode d'action de la SCET en France, Valiron a proposé de mettre en place des missions de coopération où des ingénieurs français encadreraient du personnel tunisien, chaque mission étant rattachée à un service de l'administration dont le responsable déciderait des orientations.

Jean Valiron avait une extraordinaire puissance de conviction. En face de ses interlocuteurs, ministres et chefs de services, il exposait son projet de façon limpide tout en restant attentif à leurs réactions et ceux-ci, gagnés par ses arguments, finissaient par le remercier chaleureusement de la pertinence des montages qu'il leur proposait. Il m'a proposé la direction des missions pour la Tunisie, ce que j'ai volontiers accepté car j'avais envie de rester dans ce pays à la fois dynamique et accueillant.

Nous avons mis en place des missions composées d'ingénieurs français et d'agents technique tunisiens, qui ont joué des rôles de bureaux d'études pour un certain nombre de grands projets d'aménagement, barrages, périmètres d'irrigation, routes... mais je mettrai l'accent sur trois missions dont le but était de réaliser des opérations de recensement des ressources afin de permettre à la nouvelle administration de se les approprier pour en pérenniser l'exploitation :

- D'abord l'inventaire des ressources hydrauliques. L'eau est en Tunisie une ressource rare dont il fallait mesurer les apports, s'agissant des eaux de surface, et les variations du stock disponible concernant les eaux souterraines. Pour le compte du service de l'hydraulique, nous avons mis en place une mission composée d'hydrologues, de géologues accompagnés d'agents techniques tunisiens. Pour les eaux de surface, cette équipe a installé un réseau de mesures des niveaux dans les oueds, en formant sur le terrain les agents chargés d'exploiter le réseau en parallèle avec la pluviométrie. Pour les eaux souterraines, la mission a implanté des forages et elle a défini les protocoles d'essais de pompage permettant d'évaluer l'alimentation des nappes et elle a formé sur le terrain les personnels du service hydraulique qui assuraient leur exploitation.

- Ensuite l'expérimentation en vue du développement forestier. Le nouveau Gouvernement voulait mettre en œuvre une politique de reforestation sur l'ensemble du territoire. En liaison avec le service des Eaux et Forêts, une mission de recherche composée d'ingénieurs français et d'agents techniques tunisiens a recensé sur tout le territoire la diversité des configurations phytosociologiques (combinaison sol, climat et végétation) en vue de créer une quarantaine d'arboretums, c'est-à-dire des parcelles destinées à expérimenter les espèces d'arbres adaptées à chaque configuration. Elle l'a fait en relation avec les personnels du service forestier qu'elle a formés en vue d'assurer l'entretien des arbres, la mesure des critères de croissance et l'exploitation des résultats.

- Enfin l'inventaire des ressources touristiques. Nos interlocuteurs voulaient développer une industrie touristique. Jean Valiron a eu l'idée de faire appel à Eugène Beaudoin, architecte membre de l'Institut, homme brillant d'une grande culture. Au cours de plusieurs séjours en Tunisie, celui-ci a exercé une grande influence sur les responsables de l'administration et sur Habib Bourguiba lui-même, en les habituant à dépasser leur tentation initiale de tout détruire pour faire du neuf et en leur ouvrant les yeux sur la richesse du patrimoine tunisien et sur l'intérêt de le préserver et de le restaurer pour le mettre en valeur. Je me rappelle un amphithéâtre d'une heure trente réunissant, dans le bureau de Bourguiba, le président avec une dizaine de personnes, et Beaudoin démontrant tout en dessinant qu'il y avait une meilleure façon de valoriser la ville de Tunis qu'en perçant à travers la médina une avenue de cinquante mètres

de large. Il a convaincu et il en est résulté des missions composées d'élèves du Maître qui, travaillant sur différentes régions, ont inventorié les ruines romaines, les villages, les monuments, les paysages, les artisanats... Je prends le cas de l'île de Djerba. L'architecte Manuel Baud-Bovy a passé le mois de juin 1960 à visiter l'île qu'il a parcourue dans tous les sens, à pied ou en vélo. Il accumulait photos et dessins, multipliait les rencontres tout en réalisant les relevés des bâtiments significatifs, les mosquées, la synagogue, le fondouk de Houmt Souk, les ateliers de productions artisanales, les habitations remarquables, etc., de sorte que tout le monde était au courant de ce qu'il faisait. Quand son rapport est sorti, quelques mois plus tard, les notables et beaucoup d'habitants connaissaient ses propositions. Des promoteurs anglo-saxons avaient présenté des projets alléchants qui ne laissaient pas une plage intacte. Le plan de la SCET délimitait les zones résidentielles (hôtels, villas) sur le pourtour marin de l'île, de façon à préserver de grandes réserves de nature. Les commerces et les loisirs étaient regroupés à l'agglomération principale et le centre de l'île organisé de façon à stimuler l'intérêt des visiteurs, en mettant l'accent sur la vie locale, les places de villages avec leurs marchés, les zones artisanales de poteries, de textiles et de bijoux, les monuments discrètement aménagés, les pistes-promenades pour marcheurs voulant se promener dans l'île.

S'agit-il bien de formation d'adultes dans un contexte de décolonisation ?

Cette question a été posée par l'équipe de préparation du cycle.

D'abord la formation des Tunisiens

La Tunisie est le premier pays où s'est déroulé un processus négocié de décolonisation, d'où est sorti, en 1956, un Gouvernement affichant une forte volonté développement, tout en affirmant son souhait de bénéficier de la coopération de la France.

La demande des Tunisiens était une demande d'appui et, pour commencer, un grand effort d'éducation : primaire, secondaire et supérieur avec la création de la première université en 1960. La France a appuyé cet effort qui a donné lieu à des approches classiques de la formation, mais cela était hors de notre champ d'action. De notre côté, la formation, c'était faire avec eux jusqu'à ce qu'ils puissent faire sans nous. Nous étions perçus comme des techniciens dont on attendait de la compétence, mais qui ne devaient pas intervenir dans les choix politiques. Il y a eu l'épisode Ben Salah, un ministre qui a entrepris de créer des communes populaires (c'était l'époque de Mao Tsé-Toung). Il était conseillé notamment par G. de Bernis, un professeur de l'université de Grenoble très engagé. Bourguiba a stoppé l'expérience au bout de quatre mois, il a mis Ben Salah en prison et n'a plus voulu entendre parler de de Bernis...

Mais aussi la formation des Français

Nous avons aussi un problème de formation avec les jeunes ingénieurs que nous faisons venir de France, concernant leur image d'un pays jusque là colonisé. A titre d'illustration, je citerai un voyage de l'École des ponts et chaussées en 1954 au Canal de Suez : nous étions reçus par nos collègues, les ingénieurs du canal et nous parlions avec eux des risques de nationalisation. Ils riaient en disant : le trafic s'arrêtera si les pilotes, qui sont des marins hautement qualifiés, s'en vont. Nous les avons crus, tout le monde les a crus, or les Égyptiens ont pris la relève sans aucune difficulté.

Nous les avons crus parce que cette croyance correspondait à l'image du système colonial que nous avait insufflé notre éducation et que continuait à diffuser la plupart des médias. C'est pourquoi nous avons à habituer nos propres ingénieurs à travailler sur un pied d'égalité leurs partenaires tunisiens, à prendre garde aux remarques humiliantes, finalement à les traiter comme des gens qui comprennent quand on leur explique. Je me rappelle avoir été convoqué chez notre ministre de tutelle parce qu'un ingénieur avait eu une réflexion déplacée (interprétée comme du mépris) et qu'il voulait le renvoyer en France.

Tout cela dans le contexte de la guerre d'Algérie

La guerre d'Algérie a duré jusqu'en 1962. Le Gouvernement de la rébellion était basé à Tunis, l'armée du FLN était omniprésente sur une large bande de territoire le long de la frontière algérienne et des militants français très engagés s'étaient réfugiés en Tunisie (le docteur Fanon). Nous n'en parlions jamais avec nos interlocuteurs tunisiens, mais cette guerre était présente et ses péripéties déterminaient la température de nos relations, qui se tendaient lorsque des incidents débordaient les frontières. En février 1958, le bombardement par l'aviation française du village de Sakhiet Sidi Youssef a déclenché une vague d'indignation qui nous a isolés quelque temps de nos partenaires tunisiens. Plus grave encore pour nous a été le conflit de Bizerte en 1962. Voyant s'approcher le fin de la guerre d'Algérie, H. Bourguiba aurait voulu s'approprié une partie du Sahara qu'on venait de découvrir riche en pétrole. En même temps qu'il déclenchait l'envahissement de la zone convoitée par une foule non armée, il lança une attaque de la base militaire de Bizerte, pensant ainsi préserver son image de champion de la lutte anticoloniale. Le Gouvernement français ayant réagi très violemment au nord comme au sud, il en résulta un grand nombre de morts du côté tunisien. L'atmosphère est devenue très lourde, nous étions convoqués à la police pour de longs interrogatoires et des barrages rendaient nos déplacements impossibles en dehors de Tunis.

Grâce au pragmatisme des Tunisiens, quand la crise s'est arrêtée, tout est revenu comme avant. Autre exemple : à l'occasion d'une crise, Bourguiba avait exproprié des colons français. Peu de temps après, le ministère de l'Agriculture nous fait savoir qu'il souhaiterait nous voir recruter plusieurs de ces colons dont la compétence les intéressait.

Une dimension formation dans l'apprentissage d'une relation de travail entre des partenaires adultes

Finalement pas de stages de formation, mais l'effacement de ce qui subsistait encore d'une relation colonisé/colonisateur par le travail ensemble. D'abord entre ingénieurs français et agents techniques tunisiens, et cela se faisait d'autant mieux que les conditions de travail étaient exigeantes. Je pense aux déambulations interminables sur le terrain des géologues, des forestiers, des pédologues ou des architectes, et aussi aux hydrologues qui devaient foncer sous la pluie sur 40 km de pistes, en 2 CV Citroën, puis en Jeep, pour mesurer à temps les débits de crue des oueds. On le faisait ensemble, puis ils ont appris à le faire sans nous et ils ont à leur tour éduqué les jeunes ingénieurs tunisiens qui sont venus progressivement remplacer les Français.

En 1964, la SCET Tunisie employait une soixantaine de collaborateurs, moitié français, moitié tunisiens. J'ai eu plusieurs successeurs français, puis en 1972, la SCET est devenue une entreprise tunisienne, dirigée par un ingénieur tunisien. D'après Google, elle compte maintenant 200 collaborateurs dont 70 ingénieurs et son activité est internationale. Curieusement, elle a gardé le nom de SCET qui a disparu en France.

Le débat

Interrogés sur leurs présentations, les intervenants soulignent qu'en fin de compte, leur action s'appuyait plus sur une pédagogie de terrain, sur les rencontres locales, sur quelques expériences généralement menées dans des pays du Tiers Monde que sur un corpus théorique: signalons cependant l'influence de l'œuvre du Père Lebret, les travaux d'anthropologie, l'apprentissage du diagnostic culturel. Mais les démarches étaient le plus souvent expérimentales.

Concernant l'expérience tunisienne, il est fait remarquer que celle-ci se situe dans le contexte de la politique de Bourguiba d'occidentalisation du pays, rasant la culture locale.

Qu'est-qui motivait ceux qui partaient en coopération ?

- Certainement, la question coloniale posée avec acuité par les guerres coloniales amène à s'interroger, à devenir lucide: ainsi, on ne croyait plus, déjà, à l'universalité du modèle culturel européen.
- Il y avait également de nombreuses opportunités de travail en Afrique (par exemple à l'occasion du plan de Constantine) et ceci fait que des jeunes étaient envoyés prendre des responsabilités parfois sans préparation spécifique. Et pourtant, ça pouvait marcher.

Jean-Bernard Payet propose trois pistes pour la recherche :

- Quels sont les outils culturels pertinents ?
- Travailler sur l'évaluation
- Travailler sur la pédagogie partant du terrain.

Roland Colin propose que nous poursuivions nos réflexions sur les pistes suivantes :

- Comment « endogénéiser » un système au départ exogène ?
- Comment une société endogène décide de s'approprier des éléments exogènes ?
- Comment est-elle amenée à penser qu'elle a intérêt à prendre des éléments issus de sociétés extérieures, à un moment où ces éléments ne sont plus imposés par un pouvoir extérieur ? Cela nous ramène à intégrer la culture dans notre démarche.

Deuxième séminaire **« Relever les défis de l'indépendance »**

L'annonce du séminaire

Le défi de l'indépendance, c'est que, l'autorité coloniale formellement disparue, une autorité nationale se trouve en mesure d'assurer la cohésion du pays dorénavant maître de ses choix ; et, plus encore, que puissent se libérer et prendre force les dynamiques susceptibles d'ouvrir à toutes les populations les voies du développement.

Dans le contexte particulier de la Nouvelle-Calédonie, on sait comment les antagonismes exacerbés depuis un siècle firent place soudain, en 1988, au dialogue et à la volonté de bâtir ensemble un avenir commun. Dans ce contexte, l'indépendance se voyait pour la première fois reconnaître comme une option légitime qu'il appartiendrait aux seuls habitants du territoire, le jour venu, de ratifier ou non. Une option que le « Programme 400 Cadres » allait contribuer à rendre crédible, par le rééquilibrage des responsabilités dont elle allait être l'amorce. Ce sera là l'objet de la première partie de ce séminaire. Cette opération sera présentée par François Lebouteux qui en a assuré le lancement et les premières années.

En seconde partie, c'est une autre forme de défi qu'il est question de relever : dans des pays neufs, stimuler et mobiliser les dynamiques potentielles d'économies massivement agricoles et de populations encore plus massivement illettrées, longtemps maintenues en état de dépendance et de passivité.

C'est à quoi ont voulu contribuer en 1965, à la Conférence de Téhéran, les 65 États – dont une majorité récemment indépendants – en décidant la création du PEMA, le Programme expérimental mondial d'alphabétisation fonctionnelle.

Sa mise en œuvre au Mali, demandée et conduite par le Gouvernement de ce pays, alors indépendant depuis cinq ans, fera l'objet du second exposé, sur le « Projet pilote d'alphabétisation fonctionnelle ». C'est Bernard Dumont, ancien conseiller technique principal du Gouvernement malien pour ce projet (1966-1972), qui en assurera la présentation.

Bien d'autres initiatives, de natures et d'origines extrêmement diverses, ont été prises, qui entendaient, chacune à sa manière, concourir à relever les défis de l'indépendance. Les séances suivantes présenteront certaines d'entre elles.

Michel Levallois assurera la présidence de ce second séminaire du cycle dont Roland Colin rappellera l'intention générale.

Introduction du deuxième séminaire

par Roland Colin

L'éducation dans des contextes de décolonisation est tributaire des structures et des forces qui s'exercent sur elle. Former des acteurs de sociétés en voie de changement, certes, mais en vue de quels objectifs, selon quels critères, et qui fait le choix ? Se pose ainsi la question des modèles : modèles en place, modèles de transition, modèles de novation... Quelles formations dans l'un ou l'autre cas ? Sans oublier que tout adulte est porteur de marques et d'acquis liés à son parcours antérieur.

Telles sont les questions que nous avons en tête en entreprenant notre investigation autour des formations d'adultes dans ces processus de décolonisation, en attendant de pouvoir en faire le bilan, d'en capitaliser les leçons, et d'ouvrir par là de nouveaux champs à la recherche.

Une première étape (le 21 mai dernier) montrait comment des formations, s'appliquant à des domaines strictement définis, visaient à satisfaire aux impératifs économiques et techniques qui devaient maintenir la bonne marche des pays concernés. Il s'agissait, sous des modalités diverses, de « passer le relais » à des homologues locaux, de faire en sorte que les « entrants » en arrivent à assumer sans heurt les responsabilités que se préparaient à abandonner les « sortants ».

La deuxième étape (celle de ce jour) illustre une avancée dans la définition des objectifs, elle-même liée à l'impact politique des actions considérées. La structure d'intervention, qu'elle soit externe ou mixte, demeure maître d'ouvrage, mais, parce qu'elle touche davantage aux attentes et œuvres vives d'une nation ou d'un peuple, elle doit se plier aux exigences de l'intériorisation, s'ouvrir à la culture de ses partenaires, accepter au besoin de faire bouger ses propres références.

La troisième étape (le 3 décembre prochain) mettra en évidence la dominante forte de la responsabilisation intérieure, les apports méthodologiques se trouvant soumis à la dynamique politique et sociale du contexte. Les hommes de l'intérieur sont alors, en la matière, maîtres d'œuvre et maîtres d'ouvrage.

Il est clair que les caractères que j'attribue à ces trois étapes pourront toujours, au moins pour partie, se retrouver hors des lignes de partage que je propose ici. Pour autant, ces distinctions indicatives ne devraient pas être inutiles. Il appartiendra aux historiens d'en reprendre l'analyse et d'en poursuivre l'approfondissement. Au travail donc !

Introduction de la première intervention par Michel Levallois³

L'objet du jour est d'exposer deux opérations bien propres à « relever les défis de l'indépendance », encore que singulièrement éloignées l'une de l'autre dans le temps comme dans l'espace. Chacune d'elles sera présentée par l'homme qui en aura eu la responsabilité directe : François Leboutoux pour le « Programme 400 Cadres » lancé en 1989 en Nouvelle-Calédonie, Bernard Dumont pour le « Programme expérimental mondial d'alphabétisation fonctionnelle au Mali » (le PEMA) lancé en 1965.

S'agissant de la Nouvelle-Calédonie, il faut rappeler la vigueur avec laquelle s'affirmait déjà alors la revendication d'indépendance, et le signe fort que donna au monde le festival « Mélanésia 2000 », dont Philippe Missotte, ici présent, voulut avec Jean-Marie Tjibaou faire l'emblématique attestation de l'identité kanak.

Mais il faut aussi rappeler la montée croissante des antagonismes, les « événements » violents de 1984 à 1988, jusqu'à l'affrontement meurtrier d'Ouvéa. Et le dénouement, enfin, avec la reprise encore crispée du dialogue, et la signature en juin 1988 des Accords de Matignon. Il est sûr qu'ouvrir, dans ce contexte encore terriblement tendu, un chantier de formation qui se présentait comme une opération de « rééquilibrage » au bénéfice de la communauté dominée n'allait pas sans risques.

Ce programme, d'une durée de dix ans (1989-1998), faisait partie des engagements pris lors des Accords de Matignon, au titre du rééquilibrage. L'objectif était d'amener dans les meilleurs temps la communauté kanak à disposer de cadres reconnus dans tous les domaines d'activité. Le texte des Accords stipulait que les stagiaires seraient pour la plupart formés en métropole.

Le souci affiché de rééquilibrage ne devait pas, pour autant, entraîner quelque passe-droit que ce soit dans l'accès aux diplômes ou la validation des épreuves. En revanche, le maximum serait fait pour accompagner et soutenir les stagiaires tout au long de leurs parcours, afin de les mettre à égalité de chances avec leurs camarades métropolitains.

Deux partenariats – l'un avec la Chambre d'industrie et de commerce de la Nouvelle-Calédonie, l'autre avec le centre associé du Cnam de Nouméa – allaient permettre à l'opération de bénéficier de compétences précieuses, et reconnues par l'ensemble des parties intéressées. Très rapidement, il sera demandé au Cnam d'installer en métropole une cellule avancée, au plus proche des stagiaires et des structures de formation.

On peut considérer que le dispositif mis en place s'articulait autour de dix points clés que développera François Leboutoux. Il présentera aussi quelques éléments quantitatifs et qualitatifs du bilan de cette opération dont les retombées seront nombreuses (Juvénat Lycéen, Après-Bac-Service, Observatoire des ressources cadres...) et durables. Associés tout au long du programme à la fixation de ses règles et aux procédures de sélection, les signataires des Accords en valideront la pertinence et l'efficacité en en pérennisant, en 1998, la structure de pilotage et les objectifs sous la forme du programme « Cadres Avenir ».

Il reste à se demander si – et à quelles conditions – une telle opération est reproductible.

Et surtout à savoir si elle a dûment entraîné un véritable rééquilibrage au bénéfice de la communauté à qui elle entendait permettre de tenir sa juste place dans l'exercice des responsabilités.

³ Secrétaire général de la Nouvelle-Calédonie de 1970 à 1974.

Le « Programme 400 Cadres » de Nouvelle-Calédonie (1989-1998)⁴

par François Lebouteux

La mise en route

Pour moi, l'histoire dont je vais vous parler commence en août 1988, deux mois à peine après la signature des Accords de Matignon et la poignée de mains historique entre Jean-Marie Tjibaou et Jacques Lafleur. C'est un coup de téléphone du ministère des DOM-TOM : il faudrait que je rencontre sans attendre le préfet Jean-François Denis.

Il s'agit de mettre en place le dispositif de formation objet du sixième paragraphe des « dispositions institutionnelles et structurelles préparatoires au scrutin d'auto-détermination », ainsi rédigé :

« Dans le but de rééquilibrer le partage de l'exercice des responsabilités, un important programme de formation de cadres, particulièrement de cadres mélanésiens, doit être engagé dans les meilleurs délais.

« À cet effet, une étude sera lancée à l'initiative du Haut-Commissaire afin de préciser les objectifs, de telle sorte que puisse débiter dès 1989 le nouveau programme de formation. Celui-ci devrait concerner de l'ordre de 400 cadres supérieurs et cadres moyens, dont la plupart seront formés dans les écoles métropolitaines, au cours des dix prochaines années.

« La formation des agents d'exécution, présentant moins de contraintes, sera assurée sur place avec les moyens existants, renforcés en tant que de besoin. »

C'est clair, mais pourquoi 400 ? Parce que ce chiffre correspond à 10 % des cadres estimés devoir entrer en service sur les dix ans à venir. Sur la question des moyens, je reçois l'assurance que « l'intendance suivra ». Reste une sérieuse incertitude : à supposer que j'accepte, dans quel contexte et dans quel climat aurai-je à engager les choses ? Réponse du préfet Denis : « Eh bien, venez et faites-vous votre idée sur place... ».

Un mois plus tard, je suis donc là-bas, en mission exploratoire (une première dans ma carrière...). Je tiens à rencontrer ceux qui allaient devenir les partenaires de cette opération et je constate qu'ils sont sensibles à mon souci, mais c'est à leur tour de m'interroger. Les uns et les autres veulent savoir comment j'interprète chaque terme de la commande. Ainsi : que doit-on mettre sous le mot « cadres » ? Je réponds : exactement ce qu'on entend en métropole. S'agissant des bénéficiaires éligibles au programme, « particulièrement mélanésiens », cela veut dire quoi ? L'on s'accorde sur 75 % de Kanak. Enfin, redoutable question : le ministre n'a-t-il pas dit que « la justice, c'est de traiter de façon égale ceux qui se trouvent dans des situations égales, mais de traiter de façon inégale ceux qui se trouvent dans une situation inégale » ? Alors, quelle garantie pour les stagiaires d'occuper l'emploi visé au départ ? Sur ce point, je serai on ne peut plus net : s'agissant des épreuves et concours qu'allaient devoir affronter nos stagiaires, aucun accommodement, aucun passe-droit ne serait jamais recherché pour tourner les exigences du droit commun. S'il doit y avoir discrimination positive, ce ne sera jamais à ce prix, mais bien sur les moyens que nous saurons mettre à la disposition de chacun pour lui permettre d'aborder à armes égales la compétition dont il aura accepté toutes les règles. Mes interlocuteurs en conviennent : c'est là-dessus que se joueraient la réputation du programme et, surtout, le respect que rencontreraient nos stagiaires à leur retour sur le Caillou. Du reste, à aucun moment, l'ensemble des parties intéressées, réunies régulièrement dans une commission d'examen des candidatures, ne remettrait en cause cette ligne de conduite.

⁴ Voir également à ce sujet la fiche 13, page 117.

Quand je rentre à Paris, quinze jours plus tard, j'y vois assez clair pour signer. Beaucoup, surtout du côté européen, sont sur la réserve, mais la volonté de tenter loyalement l'essai l'emporte sur les appréhensions. Le milieu patronal, en particulier, veut y croire, en dépit de la faiblesse du vivier et des difficultés prévisibles que rencontreront les futurs stagiaires.

Le Programme en dix points clés

En novembre, l'équipe est constituée. L'opération peut démarrer. Deux partenaires de poids mettent à ma disposition les agents estimés nécessaires à son succès :

- la Chambre de commerce et d'industrie (CCI-NC), pour prospecter les gisements d'emplois cadres sur l'ensemble du territoire,
- le Centre associé du Cnam, pour procéder à l'examen des candidatures, aux mises à niveau et à la définition des parcours de formation.

C'est là en effet une question essentielle : moins on trouverait de candidats susceptibles d'arriver au terme des formations exigées par les emplois à tenir, mieux il faudrait vérifier leurs aptitudes, soigner leur préparation, et les soutenir tout au long de leur parcours. Car notre objectif est clair, et singulièrement mobilisateur. C'est : zéro échec. D'où un dispositif le plus sécurisé possible, dont je voudrais à présent rappeler rapidement les points clés, à savoir :

1. L'inventaire des emplois à pourvoir, dans le secteur public comme dans le secteur privé ;
2. La recherche continue d'adultes susceptibles de tenir à terme les emplois identifiés ;
3. Les procédures de sélection (mesure des acquis, aptitudes et motivations) ;
4. Les mises à niveau avant le départ ;
5. Le choix des structures de formation en métropole, le contrat passé avec chacune d'elles ;
6. Les modalités de suivi et de soutien individualisé ;
7. Le rôle des correspondants bénévoles pris dans l'environnement professionnel des stagiaires ;
8. Les conditions de vie (logement, rémunération, ouverture à la vie sociale et culturelle locale) ;
9. La fidélisation des entreprises partenaires du programme ;
10. Le « service après vente » au retour.

1. L'inventaire des emplois à pourvoir

Une note du Haut-Commissaire, dès novembre 88 (à la fin, donc, de ma mission exploratoire), a demandé à l'ensemble des services de l'État et du territoire, comme à tous les établissements publics, de préparer un état prévisionnel des cadres appelés à entrer en fonction chez eux dans les trois ans, les cinq ans, les dix ans à venir. Départs à la retraite, relève de fonctionnaires métropolitains, promotion interne, développement attendu des services, tout devait être pris en compte. Une trentaine de rencontres me conduit à valider l'hypothèse des 4 000 cadres à produire dans les dix ans. De plus, chaque secteur se montre capable d'identifier, au sein de ses effectifs, quelques hommes ou femmes susceptibles à court terme de relever le défi qu'on leur proposait. Parallèlement, le président de la CCI adressait dans le même sens un courrier signalé à l'ensemble des entreprises du secteur moderne. Et pour actualiser en permanence les données recueillies, un « Observatoire des ressources cadres » se met en place, où se retrouvent l'Union patronale et l'Agence pour l'emploi.

2. La prospection du vivier

En termes de grades et de titres universitaires, la communauté kanak s'avérait dramatiquement pauvre. Le premier bachelier sorti de ses rangs datait de 1963 et, jusque dans les dix dernières années, on ne dénombrait pas dans cette communauté un seul bac

scientifique chaque année ; de plus, le regard que l'on pouvait porter sur le parcours des étudiants partis faire des études en métropole n'incitait guère à l'optimisme. D'où l'interpellation systématique du monde du travail : qui, dans votre sphère, identifieriez-vous comme susceptible d'occuper à terme, moyennant formation, un poste de cadre moyen, voire supérieur ? En brousse, nous interrogeons encore les maires, les autorités coutumières, les curés et pasteurs, les directeurs d'école... mais ce serait là un travail toujours à reprendre. En première année, sur 410 candidatures recueillies, un quart à peine pouvait être estimé dans la cible. Au terme des procédures de sélection, combien en resterait-il ?

3. Les procédures de sélection

La convention passée avec le Cnam lui en confiait la charge. Outre la mesure des acquis (scolaires ou d'expérience), il nous fallait apprécier deux éléments : d'une part, à court terme, la capacité du candidat à entreprendre ou à reprendre des études de haut niveau ; d'autre part, et à plus long terme, l'aptitude à exercer de réelles responsabilités dans le monde dont ses titres lui ouvriraient la porte. Des jurys professionnels, composés de gens des métiers visés, apportaient un concours précieux à ce stade. Mais jamais rien, au total, ne compterait autant que la motivation de ces hommes et de ces femmes, que le soutien familial sur lequel ils pourraient tabler, voire l'agrément des anciens, si l'on ne voulait pas risquer d'insupportables ruptures, et donc échecs et abandons.

4. Le choix des structures de formation en métropole

Très vite il apparut que ce serait là un facteur clé de la réussite. D'emblée, le Cnam de Nouméa accepta donc l'idée d'installer une cellule avancée en métropole, laquelle, à partir du ticket « un stagiaire / un poste à pourvoir », allait s'employer cas par cas à rencontrer les structures le mieux adaptées aux attentes – voire aux exigences – de notre programme. Une convention de stage spécifierait les modalités particulières de suivi, de contrôle et de soutien éventuel. Pas moins de 60 structures de formation (départements universitaires, classes préparatoires, écoles supérieures, IUT, etc.) seront ainsi partie prenante du « Programme 400 Cadres » dès la seconde année. En fin d'opération, elles seront plus de 200. Mais il faut souligner ce qui fut notre choix : ne pas privilégier – à la limite, fuir – les lieux (Montpellier, Toulouse, Paris...) où s'aggloméraient déjà trop d'étudiants mélanésiens et, par suite, trop de parcours d'échec. On reviendra peut-être sur ce point au cours de notre échange.

5. Les mises à niveau avant le départ

Rares auront été les stagiaires à n'avoir pas bénéficié, au terme des positionnements attentifs du Cnam, de sessions de mise ou remise à niveau assurées par les formateurs du Greta ou encore de stages d'imprégnation, à l'hôpital de Nouméa, sur les sites de la SLN (Société le Nickel) ou ailleurs. Atout supplémentaire, le Cned, sollicité, met en place une antenne dès la deuxième année du programme.

6. Le suivi et le soutien individualisé

Visites et regroupements périodiques s'avèrent tout de suite d'un prix inestimable, et c'est là l'essentiel du travail de notre cellule métropolitaine. De plus, chaque trimestre, la structure de formation adresse à celle-ci une fiche de liaison très précise, où sont pointés les résultats du stagiaire, ses difficultés, et, le cas échéant, les actions de soutien mises en place à son intention. L'enrichissant de ses propres observations, la cellule transmet l'ensemble à Nouméa, où tous les acteurs concernés en prennent connaissance. S'il y a lieu, en face de difficultés grandissantes, certaines réorientations seront alors décidées, voire (ce fut exceptionnel) des mesures de rapatriement. Jamais, en tous cas, on n'attendrait la fin d'un cycle, et donc le constat d'échec, pour intervenir.

7. Le tutorat

Chaque stagiaire bénéficie d'un « correspondant de stage ». C'est un bénévole et il a été choisi sur la base de trois critères : il réside à proximité du stagiaire, c'est un professionnel reconnu dans le métier que vise d'exercer ce dernier, enfin il a servi en Nouvelle-Calédonie ou, à défaut, il entend concourir à son avenir. Il est en contact régulier avec l'organisme de formation, s'associe aux mesures de soutien estimées nécessaires. auprès du stagiaire, il assure une fonction d'accueil, de veille amicale et d'ouverture à la vie locale.

8. Les conditions de vie

Dès le départ, il était entendu que l'installation des stagiaires en métropole ne devait pas achopper sur des questions de coût. Chaque fois que possible, agents du public comme salariés du privé ou bien conserveraient leur salaire ou bien percevraient une indemnité de stage d'un montant équivalent. À tous les autres, une convention passée entre l'État et le CIES (Centre international des étudiants et stagiaires, aujourd'hui France Campus) assure une bourse modulable, fonction de leurs revenus antérieurs, de leur situation familiale et du fait que leur famille les accompagne ou non en métropole. Dans tous les cas de figure, elle est reconnue tout à fait satisfaisante. Enfin, et ce ne sera pas la moindre originalité de ce programme, une feuille de liaison trimestrielle, *Objectif Cadres*, s'emploiera dès le début à rendre compte des multiples facettes de l'entreprise. Ce bulletin sera servi à l'ensemble des stagiaires et de leurs correspondants, ainsi qu'à 300 à 400 personnalités ou institutions partenaires de l'opération.

9. La fidélisation des entreprises

Dans la mesure où elles prévoient d'embaucher tel ou tel stagiaire dont elles ont cautionné le projet et dont elles sont régulièrement instruites de la situation, plusieurs entreprises se déclareront d'emblée favorables, à l'occasion des congés de fin d'année universitaire, à accueillir chez elles, pour des durées de trois ou quatre semaines, ceux qu'elles veulent voir déjà comme leurs futurs collaborateurs. À cette fidélisation contribueront, sur toute la durée de la formation, aussi bien les fiches de liaison trimestrielles dont elles seront destinataires que le service du bulletin *Objectif Cadres*.

10. Le « service après-vente » au retour

De ce que j'ai constaté moi-même (je ne suis resté là-bas que quatre années) et de ce que j'ai pu par la suite connaître à distance, je peux affirmer que les difficultés que nos stagiaires allaient rencontrer dans leur nouveau statut n'étaient pas minces. Elles étaient prévisibles et, pour certains, eurent autant valeur d'épreuve que la dure préparation des concours en métropole. Cela dit, aurait-on dû suivre et soutenir davantage nos anciens stagiaires, voire les aider dans leurs plans de carrière ? La majorité d'entre eux n'y tenaient pas, soucieux de faire leurs preuves par eux-mêmes, sans recours à quelque assistance que ce soit. De ce fait, leur association d'anciens ne connut pas le développement auquel on aurait pu s'attendre.

Au terme de cette description du dispositif mis en place, quel bilan, quantitatif et qualitatif, peut-on en dresser aujourd'hui ? Quelles retombées peut-on mettre à son actif ? Jusqu'à quel point l'objectif visé a-t-il été atteint ?

Quel bilan peut-on dresser de l'opération ?

En termes de performances :

- les effectifs mis en route (sur les dix ans du programme) : 445 (dont 70 % de Kanak),
- l'âge moyen des stagiaires (sur les dix ans) : 29 ans,
- les niveaux au départ (sur les dix ans) : 60 % à niveau bac ou bac+1, 25 % à bac+2, 5 % à bac+3 ou plus,
- les niveaux atteints (sur les dix ans) en fin de parcours : hormis les abandons (< 10 %), 50 % à bac+2/+3, 42 % à bac+4/+5/+6,
- les taux d'emploi au retour : 77 % après trois mois, 90 % dans le semestre suivant.

En termes de coût :

- le coût sur les dix ans (1989-1998) : 160 MF (24,7 M€), soit environ 2,5 M€par an
- Le coût par stagiaire
- sur l'effectif mis en route : 55 500 €
- sur l'effectif ayant réussi : 60 000 €avec de grandes disparités...
mais le ratio coût/efficacité ne sera jamais remis en cause.

Au plan qualitatif, enfin

Vouées essentiellement à prévenir l'échec des jeunes, les retombées de l'opération furent importantes et elles en entretiennent aujourd'hui encore l'esprit. Dès le début du programme, un Juvénat lycéen est lancé pour loger et soutenir pendant trois ans des promotions d'une vingtaine de jeunes chaque année, inscrits dans les divers lycées de Nouméa. Ainsi devenait clair qu'un cadre approprié pouvait obtenir quasiment 100 % de réussite au bac avec des jeunes Kanak. En même temps est mis en place, avec le concours des provinces intéressées, Après-Bac-Service, un dispositif d'aide et de suivi à la disposition des bacheliers de l'année souhaitant obtenir une bourse d'études en métropole. Moins visible, mais de plus large effet, sera la profonde révision à laquelle se livreront les diverses commissions de bourses, s'agissant notamment de la validation des choix d'orientation et du suivi des boursiers universitaires, ou encore des conditions de vie et des conditions d'emploi des stagiaires adultes pris en charge par le territoire.

En guise de conclusion, un constat et deux interrogations

Le constat

La commande était essentiellement politique. La mise en place du dispositif « Cadres Avenir », décidée en 1998 par les mêmes partenaires qui avaient pris ensemble le risque du « Programme 400 Cadres », montre assez leur commune conviction quant à la pertinence et à l'efficacité de cette opération.

Les deux interrogations

- Un tel programme est-il reconductible ? Si oui, moyennant quelles conditions ?
- Le rééquilibrage attendu s'est-il, au total, opéré ? Au regard de l'objectif initialement affiché (10 % des emplois cadres occupés, à terme, par des Kanak), on peut rester soucieux. S'il y a, incontestablement, progression continue des performances et des réussites au sein de la communauté mélanésienne, celle des autres composantes de la population est encore plus marquée.

Telles sont, en ouvrant le débat, les deux questions que je livre à votre réflexion.

Le débat sur la première intervention

Question – Quelle place les femmes ont-elles tenue dans le programme ?

Réponse – 10 % au début, plus de 30 % au terme des dix ans. Au sein des promotions qui partent aujourd’hui au titre du programme Cadres Avenir, elles représentent 50 %.

Q. – Quelle était la moyenne d’âge ? Recrutait-on des chômeurs ?

R. – La moyenne d’âge sur les dix ans du programme s’établit à 28/29 ans. Avec infléchissement, par la suite, vers de plus jeunes candidats. Soucieux de pas faire concurrence aux bourses d’études supérieures, nous n’acceptons pour notre part aucune candidature de moins de 22 ans.

Part des chômeurs : 6 à 7 %, qui, tous, avaient une expérience professionnelle antérieure intéressante.

Q. – En quoi cette opération allait-elle ouvrir des perspectives non identifiées au départ ?

R. – J’ai parlé des retombées sur les divers systèmes de bourses et de la prise de conscience dont, progressivement, leurs instances responsables firent preuve, s’agissant du coût financier et humain des échecs en série des jeunes Kanak. Plus largement, un nombre chaque jour croissant de calédoniens en arrivaient à se dire que la promotion de cadres kanak était certes un atout en cas d’accès à l’indépendance du territoire, mais que c’en était un, tout autant, en cas de maintien de son appartenance à la France.

Q. – Disséminés à travers la France, quels liens les stagiaires ont-ils pu nouer entre eux ?

R. – Très peu de liens à dire vrai. Les occasions de regroupement de l’ensemble des stagiaires étaient exceptionnelles. Le bulletin *Objectif Cadres* faisait circuler les nouvelles et la position de chacun était connue de tous les autres, mais il ne paraissait que tous les trois mois. Cela explique en grande partie le peu de succès que rencontrèrent les tentatives de mettre sur pied une association des anciens du programme. S’il existe indéniablement chez chacun une certaine fierté d’avoir maîtrisé les difficultés du parcours, on chercherait en vain au niveau de l’ensemble la trace d’un quelconque esprit de corps.

Q. – A-t-on pensé à former sur place ces futurs cadres ?

R. – La plupart des formations supérieures à vocation professionnelle qui correspondaient aux besoins du territoire n’existaient pas sur place à cette époque. Quant aux formations universitaires plus banales, elles se déroulaient de façon tout à fait traditionnelle, inaccessibles aux adultes faute de service de formation continue et, de surplus, singulièrement peu accueillantes aux jeunes Kanak. Les choses mettront du temps à bouger de ce côté-là.

Q. – Que sont devenus les bénéficiaires du programme ?

R. – Des états régulièrement dressés et mis à jour par le GIE Cadres Avenir, il ressort que la très grande partie d’entre eux exercent à ce jour des responsabilités correspondant au niveau atteint à l’issue de leur parcours. Quant à la diversité des emplois tenus, un annuaire des anciens stagiaires (400 Cadres et Cadres Avenir), édité par ce même GIE, en rend compte avec une extrême précision. Sa dernière édition date de 2010 et doit comporter quelque 1200 notices individuelles.

Q. – Mais sont-ils tous rentrés ?

R. – Quasiment tous, même si c’est parfois après un tour d’Europe ou un stage hors programme pour s’imprégner des cultures locales... Car le Kanak – toute l’histoire nous l’apprend – est plus que personne attaché à sa terre.

Introduction de la seconde intervention par Michel Levallois

Bernard Dumont, ancien élève de l'École nationale de la France d'Outre-mer, a exercé les fonctions d'inspecteur du travail au Soudan (aujourd'hui le Mali) de 1956 à 1961. De 1966 à 1972, il est conseiller technique principal détaché auprès de l'Unesco et responsable à ce titre du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (le PEMA) pour le Mali. Une mission proche de celle qu'exerçait à l'époque au Sénégal notre ami Jacques Bugnicourt, fondateur d'ENDA Tiers Monde (Environnement et développement du Tiers Monde), aujourd'hui décédé.

Une phrase de Césaire éclaire l'objectif du PEMA : « L'indépendance ne consiste pas à s'asseoir à la place du colonisateur pour mener la même politique ».

En 1960, à la veille de l'indépendance, la scolarisation au Mali était dérisoire : 3 % d'adultes scolarisés (en langue française) ; à côté de cela, une alphabétisation parfaitement inefficace. Mais, en 1965, l'Unesco, avec une cinquantaine d'États réunis à Téhéran assigne une ligne nouvelle à l'éducation de base des adultes pour les préparer à remplir leur fonction dans la société : ce sera l'alphabétisation fonctionnelle. Avec le concours du BIT (Bureau international du travail), de la FAO (Organisation pour l'alimentation et l'agriculture) et du PNUD (Programme des Nations unies pour le développement), le PEMA (Programme expérimental mondial d'alphabétisation) est lancé alors dans douze pays, dont sept en Afrique.

Le Mali – cinq millions d'habitants – se donne pour objectif d'alphabétiser 100 000 ruraux, et 10 000 salariés des services et entreprises. Une vingtaine de manuels différents, adaptés à la diversité des professions et des environnements sociaux, sont conçus et réalisés dans les quatre langues « nationales » du pays, dont l'alphabet a été officialisé au Mali à partir d'études spécifiques menées par l'Unesco pour les six principales langues africaines transfrontalières. Deux mille villages ont été concernés par l'opération, les locaux nécessaires étant construits par les villageois eux-mêmes. Deux à trois mille animateurs ont été formés, une radio locale a été créée, des films ont été produits dans les quatre langues.

Dans un premier temps, des difficultés se sont élevées de la part des entreprises, qu'il a fallu convaincre de l'utilité d'orienter l'alphabétisation vers le travail local. Les enseignants ont eu du mal à s'adapter à des méthodes très différentes de l'apprentissage scolaire. L'ambassade de France elle-même était opposée à un tel projet, qui lui paraissait conduire à l'abandon de l'usage du français.

Cependant, le bénéfice de l'opération était évident. Les paysans purent s'organiser et améliorer la commercialisation de leur récolte. Des caisses villageoises d'épargne et de crédit ont vu le jour et se sont fédérées par la suite. Les « néoalphabètes » ont eu accès à des formations complémentaires. Globalement, il est sûr que l'alphabétisation d'une fraction importante de la population rurale n'a pas été étrangère au progrès de l'agriculture malienne, du moins jusqu'à la libéralisation inadaptée de son économie.

Les réussites du PEMA, au Mali comme en Tanzanie, ont influencé les pratiques d'éducation et d'alphabétisation dans de nombreux pays africains, notamment par la transcription des langues vernaculaires. Au total, à y réfléchir bien, quels ont été les facteurs du succès ?

- La volonté politique ferme du Gouvernement malien de donner la priorité à l'éducation populaire pour le développement ;
- Une organisation donnant la responsabilité principale aux Maliens ;
- L'enthousiasme des jeunes adultes devant la possibilité d'écrire dans leur langue, et d'être par là partie prenante du développement.

Le Programme expérimental mondial d'alphabétisation fonctionnelle (PEMA) au Mali⁵

par Bernard Dumont

Le défi de l'indépendance, c'est que l'autorité coloniale formellement disparue, une autorité nationale se trouve en mesure d'assurer la cohésion du pays dorénavant maître de ses choix.

C'est, plus encore, que puissent se libérer et prendre force les dynamiques susceptibles d'ouvrir à toutes les populations les voies du développement.

Le contexte général

À l'époque des indépendances, 1960, les Gouvernements des pays anciennement colonisés ont cherché à compenser l'insuffisance de la scolarisation par des formations d'adultes. Au début, ces formations se limitaient à proposer le soir, aux adultes volontaires, une alphabétisation assurée par des instituteurs, très voisine de celle donnée dans la journée aux élèves des plus petites classes des écoles.

Ces pratiques, courantes dans de nombreux pays nouvellement indépendants, se révélaient d'une efficacité limitée. L'Unesco a donc procédé à de vastes consultations et, avec une cinquantaine d'États réunis en septembre 1965 à la conférence de Téhéran, proposé d'améliorer la conception et les méthodes de l'éducation de base des adultes pour permettre aux hommes et aux femmes d'acquérir une meilleure capacité d'exercer dans la société les fonctions de citoyen d'un état indépendant ; ce fut appelé en français : « l'alphabétisation fonctionnelle ».

En même temps était lancé, avec le concours du BIT, de la FAO et du PNUD, le Programme expérimental mondial d'alphabétisation fonctionnelle (PEMA) afin de mettre en application ce type rénové de formation d'adultes.

Le contexte malien

Au Mali, le taux de scolarisation était alors très faible, de l'ordre de 20 % des classes d'âges scolarisables, et les adultes alphabétisés - en français, langue de la colonisation et des services publics - ne représentaient qu'environ 3 % de la population. Peu pourvu en ressources naturelles, face à des défis immenses et à la nécessité d'impliquer dans les efforts de développement tous ses habitants, ce pays a donné priorité à « l'investissement humain ».

Le Mali a demandé et obtenu, fin 1965, l'appui du PNUD pour réaliser l'un des douze « projets pilotes d'alphabétisation fonctionnelle » du PEMA ; pour le Gouvernement du Mali, l'intérêt principal était de concrétiser l'utilisation des quatre langues nationales les plus parlées dans un vaste programme d'éducation d'adultes destiné à permettre une meilleure mobilisation civique, économique et culturelle.

Les objectifs de ce projet étaient ambitieux pour l'époque et pour ce pays de moins de 5 millions d'habitants : alphabétiser fonctionnellement 100 000 agriculteurs et 10 000 salariés de 15 à 35 ans, dans les zones les plus actives de l'économie. À titre indicatif, les besoins de ce programme devaient tripler ses importations de papier !

La mise en œuvre

Dès 1966, et jusqu'à décembre 1972, ce programme, mis en œuvre par une centaine d'agents maliens, pour la plupart enseignants du primaire ou du secondaire relevant de la « direction de l'Éducation de base du ministère de l'Éducation nationale », et une douzaine d'experts

⁵ Voir également à ce sujet la fiche 14, page 120.

internationaux, a réalisé autant de « méthodes d’alphabétisations » qu’il existait de domaines économiques ou sociaux ciblés, mais son originalité a consisté à créer tout un environnement de faisabilité ou d’appui :

- l’officialisation de l’alphabet de transcription de quatre langues nationales (bambara, peul, songhaï et tamasheq – décret du 26 mai 1967) à partir des travaux préparatoires internationaux de l’Unesco et de nombreuses consultations et concertations locales ;
- l’installation et le fonctionnement d’une imprimerie, incluant la formation « sur le tas » de personnel local ;
- la conception d’une douzaine de méthodes d’alphabétisation et la production du matériel correspondant, en harmonie avec les plans régionaux de développement ; l’originalité de ces méthodes résidait dans la place donnée à l’information professionnelle, l’enseignement du calcul, de la lecture et de l’écriture ne venant qu’en appui à l’évocation de questions professionnelles et de leurs solutions ;
- la sensibilisation, dans 14 des 42 cercles du pays, d’un millier de villages et de 12 grandes entreprises (création de comités) ;
- la rédaction en bambara d’une grammaire de la langue bambara ;
- la production et distribution de matériel d’alphabétisation (fiches, manuels et documents annexes...) ;
- la formation de 2 à 3.000 animateurs bénévoles et 50 « chefs de zones », dotés de matériels de stockage et de transport ;
- l’organisation et le fonctionnement de sept directions régionales de l’Éducation de base ;
- la production de films – avec formation de cinéastes - et l’organisation de tournées de projections en zones rurales ;
- l’organisation de la radio rurale à base d’entretiens avec des « apprenants » ;
- le lancement et fonctionnement d’une presse rurale (*Kibaru, Xibaare...*) faisant une large place aux contributions des lecteurs ;
- l’organisation d’une évaluation ;
- diverses initiatives de « post-alphabétisation ».

Concours et contributions

Ce projet a obtenu plus ou moins rapidement des concours surtout de la part des « opérations de développement » et des entreprises.

Dans cinq « opérations de développement » (arachide, riz, office du Niger, coton, pêche) et dans huit entreprises (textile, tabac, allumettes, céramique, énergie, transports routiers, hôtellerie, conserverie), des paysans ou salariés volontaires, de 15 à 35 ans en principe, et parfois leurs familles (épouses ou/et enfants), ont pu être informés, dans leur langue ou selon les cas (électricité, hôtellerie) en français, sur les améliorations de leurs pratiques agricoles, professionnelles, civiques, familiales et accéder à la pratique du calcul, de l’écriture et de la lecture en relation avec ces activités.

Coûts

Les coûts de cette réalisation ont été supportés pour les 3/4 par le Gouvernement et les collectivités du Mali en ce qui concerne les personnels maliens et les terrains, le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD - de l’ordre de 200 000 \$ par an) pour les personnels étrangers, l’équipement et une partie du fonctionnement, le Programme alimentaire mondial (PAM) pour les dotations en vivres des animateurs bénévoles. La

coopération soviétique a fourni le bâtiment et le matériel de la direction nationale de l'Éducation de base, qui n'a été terminé qu'en 1973, après la fin du projet.

L'estimation du coût de cette réalisation a permis de penser que son extension était compatible avec les ressources disponibles. Ses résultats pédagogiques, sociaux, économiques et culturels ont conduit à étudier les modalités de sa transposition dans l'enseignement formel.

Difficultés et obstacles

Une entreprise aussi novatrice et de cette envergure ne pouvait manquer de rencontrer des difficultés de diverses natures.

L'initiative elle-même d'alphabétiser des paysans a d'abord rencontré les réticences, voire l'hostilité, des responsables des opérations de développement qui, confondant alphabétisation et scolarisation, craignaient une accélération de l'exode rural.

En ce qui concerne les questions linguistiques et de transcription, les consensus n'ont pas toujours été obtenus facilement sur le traitement des variantes dialectales des quatre langues retenues, non plus que sur les décisions concernant les caractères d'alphabet à retenir.

Le caractère innovant de cette conception de l'éducation désarçonnait bien des enseignants, surtout maliens, attachés aux méthodes (rythmes, contenus, progressions...) qu'ils avaient pratiquées à l'école.

De plus, l'utilisation des langues nationales avant le français a suscité des difficultés et même des obstacles de la part de l'Ambassade de France.

Aspects positifs au Mali

En contrepartie, des effets positifs durables de cette action sont perceptibles dans de nombreux domaines :

- en milieu rural, capacités accrues des paysans à percevoir les ressorts des circuits de production-commercialisation et à s'organiser – par exemple, prise en charge d'opérations de commercialisation et fourniture d'intrants par les associations villageoises de cultivateurs,
- ouverture pour des agriculteurs « néo-alphabètes » de possibilités d'accès à des formations complémentaires diversifiées (« post-alphabétisation ») et à des rôles de moniteurs,
- ouverture pour des ouvriers non qualifiés de possibilités d'accès à des formations qualifiantes, par exemple dans la production électrique,
- création de caisses villageoises d'épargne et de crédit et de leur fédération « Kafo Jiginew ».

Aux yeux de nombreux maliens, dirigeants ou non, les acquis de ce projet sont plus culturels qu'économiques, avec la démonstration de la possibilité d'écrire les quatre principales langues du pays et de faciliter ainsi la communication avec les populations et leur expression.

On peut néanmoins globalement considérer que l'alphabétisation d'une fraction non négligeable de la population rurale n'est pas étrangère au progrès que l'agriculture malienne a connu jusqu'à ce que lui soit imposée une libéralisation inadaptée de son économie (le Mali a été plusieurs années le second producteur de coton de l'Afrique après l'Égypte : un million de tonnes).

Le PEMA au-delà du Mali

Plus largement, les réalisations des projets pilotes d'alphabétisation fonctionnelle du PEMA, en particulier ceux de Tanzanie et du Mali, ont influencé pour plusieurs décennies les pratiques d'alphabétisation et d'éducation dans de nombreux pays :

- adoption, pour l'officialisation de la transcription des langues nationales, par plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest, de modalités inspirées de celles du Mali ;

- généralisation des initiatives d’alphabétisation « fonctionnelle » dans de nombreux pays africains ;
- lancement spontané par des collectivités de base non pourvues d’écoles, d’initiatives éducatives pour enfants inspirées de l’alphabétisation des adultes (« CED » au Mali, CBNEF au Burkina Faso...) ;
- expérimentation dans plusieurs pays (Niger, Mali, Burkina Faso, Sénégal...) de classes expérimentales d’écoles primaires utilisant les langues nationales avant – ou simultanément avec – le français.

On peut, accessoirement, mentionner que le ministre haïtien qui a introduit officiellement le créole dans l’enseignement de son pays avait, immédiatement auparavant, été expert en organisation scolaire dans l’équipe internationale du projet malien d’alphabétisation fonctionnelle.

Facteurs de succès

Ce qui a pu être considéré comme positif dans cette réalisation est dû principalement à :

- la volonté politique ferme – et non démentie ultérieurement lors des changements de régime – du Gouvernement malien de 1966 de donner un haut degré de priorité à l’éducation populaire pour le développement ;
- l’inclusion de l’équipe internationale dans le dispositif malien d’alphabétisation dont la responsabilité principale est toujours restée malienne ;
- l’enthousiasme manifesté par les jeunes adultes principalement des zones rurales non scolarisés de voir la possibilité d’utiliser l’écriture de leur propre langue et, avec ces langues, d’être partie prenante, dans une dignité retrouvée, des initiatives de participation au développement.

Jugement global

Le PEMA en général, et cette action au Mali en particulier, n’ont certes pas réalisé tous les espoirs de diverse nature qu’ils avaient suscités à l’origine. Ils ont néanmoins marqué positivement et durablement la vie économique et culturelle des populations maliennes qui y ont été impliquées, ainsi que, dans une certaine mesure, du reste du pays et même de ses voisins.

Le débat sur la seconde intervention

Remarque de M. Levallois : Ce programme devait relever deux défis majeurs, celui de l’alphabétisation fonctionnelle et celui de l’usage des langues vernaculaires, face à un véritable « chantage à la francophonie » qui en réalité plombait le développement.

Remarque de R. Colin : Déjà une première école africaine, à Saint-Louis du Sénégal, enseignait avec succès en wolof et en français depuis 1817... jusqu’à ce que, en 1840, arrivent les Frères des Écoles chrétiennes de Ploërmel, qui mettent fin à ce bilinguisme en instituant le français comme seule langue d’enseignement, comme ils le faisaient en Bretagne.

Question – À quel public s’adressait la formation ? Et comment étaient choisis les formateurs ?

Réponse – La priorité, côté public, était donnée aux cultivateurs jeunes, âgés de 15 à 35 ans. Les cours étaient dispensés le soir, après la journée de travail. Quant aux animateurs, c’étaient des bénévoles à qui l’on accordait, sur les dotations du PAM (Programme alimentaire mondial), des compléments alimentaires à proportion du temps passé. Ils étaient souvent choisis parmi ceux qui avaient fréquenté l’école française. Leur formation durait trois semaines.

Q. – Quels étaient vos rapports avec les écoles coraniques ?

R. – Il n’y avait pas de difficultés à cette époque. L’imam du village, comme éventuellement le prêtre chrétien, faisait partie du comité d’organisation du programme. Une telle entente ne serait peut-être pas aussi facile aujourd’hui.

Q. – Combien comptiez-vous de locuteurs de langues africaines ?

R. – Au Sénégal, 80 % de la population parlait wolof, soit 9 à 10 millions de personnes.

Remarque de L. Cousin : Je voudrais revenir sur le point soulevé au départ. La défense du français était certes une des facettes de la « Françafrique », mais les populations elles-mêmes ne voulaient pas utiliser les langues vernaculaires, leur modèle restant celui du colonisateur. L’opposition française à l’usage de ces langues tenait au fait qu’on ne voulait pas voir qu’une alphabétisation en langue maternelle s’avérait plus efficace, y compris pour accéder à l’apprentissage du français.

Remarque de R. Colin : Si les États, au départ convaincus de la pertinence de la démarche, ont par la suite, pour beaucoup d’entre eux, laissé tomber le chantier de l’alphabétisation fonctionnelle et de l’éducation en langue vernaculaire, à l’exception de Konaré au Mali, c’est dans la plupart des cas pour des raisons de priorité politique.

Remarque de M. Levallois : Si l’on peut encore évoquer le cas de Madagascar, on se rappellera que l’écriture du malgache existait bien avant la colonisation, mais aussi que la « malgachisation », à l’heure de la décolonisation, a été à son tour assez maladroitement conduite...

Réponse de B. Dumont : Madagascar et la Guinée sont les deux pays qui se sont lancés dans une utilisation de leurs langues nationales sans réunir les conditions de réussite (travail sur les langues, manuels, formation des enseignants, environnement favorable, etc.) ; les échecs qui en ont résulté ont déconsidéré ces initiatives qui ont été, dans ces pays, abandonnées. En revanche, plus récemment, le programme « ÉLAN » (Éducation et Langues) actuellement mis en œuvre dans huit pays avec l’appui de l’OIF (Organisation internationale de la francophonie) et l’AFD (Agence française de développement) procède de façon beaucoup plus méthodique et prometteuse.

Troisième séminaire **« S'organiser et se faire entendre »**

L'annonce du séminaire

Après des décennies de domination étrangère, les peuples voyaient dans la décolonisation la perspective de vivre et travailler pour une amélioration de leurs conditions d'existence. Mais les problèmes du sous-développement ne disparaissent pas du seul fait de l'indépendance ; il n'était possible d'en sortir – c'était évident - qu'avec la participation éclairée du maximum d'habitants, surtout ruraux étant donnée leur prédominance, de l'ordre de 80 %, dans la démographie et l'économie de cette époque.

Parfois, ce sont les nouvelles autorités nationales qui ont adopté des politiques visant à donner aux populations les possibilités de s'impliquer et de se former pour la solution de leurs problèmes de développement : c'est le cas des diverses initiatives d' « Animation rurale » dont parlera Roland Colin qui en a été l'acteur dans plusieurs pays.

Le plus souvent, c'est au contact direct de difficultés que des groupes de population se sont, par l'action et avec ou sans concours extérieurs, formés à des responsabilités correspondant aux situations nouvelles : les masses rurales, confrontées aux contraintes de l'économie libérale se sont progressivement dotées de formes d'organisation leur permettant de faire respecter leurs rôles de producteurs et leurs droits de citoyens à part entière. L'histoire de quelques-unes de ces formations sera présentée par Bernard Lecomte.

Moins apparentes mais particulièrement significatives sont à cet égard les compétences acquises par les activités associatives et syndicales dans les diasporas issues de pays précédemment colonisés. Mamadou Dème et Samba Yatera feront part de leur propre expérience dans ces domaines.

Cette troisième séance donnera donc quelques nouveaux exemples, parmi d'autres, de la profusion d'actions de formations de types très divers auxquelles l'accession à l'indépendance des pays anciennement colonisés a donné lieu, et ce jusqu'à présent.

Après un rappel de l'organisation du cycle par Roland Colin, c'est Lucien Cousin, ancien responsable des formations rurales et des relations avec les ASI au ministère de la Coopération, qui animera la séance.

Introduction du troisième séminaire et présentation des intervenants

par Lucien Cousin

Je voudrais, pour commencer cette séance, **souligner quelques traits du contexte** dans lequel s'inscrivent les expériences qui vont nous être présentées par les quatre intervenants.

Nous nous situons dans **le temps des décolonisations, autour de l'année 1960** et nous remontons jusqu'à ce début de XXI^e siècle. L'espace géographique concerné touche plus particulièrement **la France et ses ex-colonies, au nord et au sud du Sahara**. Il n'empêche que le contexte international pèse de tout son poids sur le passage à ces indépendances. Aussi, m'est-il apparu utile de retenir quelques caractéristiques du contexte dans lequel se sont déroulées les activités dont on va nous parler, sous trois angles différents concernant plus particulièrement les ruraux. Si nous en avons le temps, il faudrait aussi parler du **contexte urbain** qui sera abordé par les deux derniers intervenants à partir de **l'exode rural et de la migration internationale**.

Les enjeux géopolitiques et l'installation des nouveaux États indépendants.

Années 1960 : ce sont des **années de guerre froide**, de tension Est-Ouest, entre lesquels se joue la décolonisation, chaque camp cherchant à s'affilier les nouveaux États. La France joue sa partition au sein du monde occidental, particulièrement avec la quinzaine de pays qu'on appellera francophones subsahariens, qui furent l'objet d'une « **coopération** » étroite, pour un rattrapage économique selon le modèle de développement des anciennes métropoles (aide au développement) diront les uns, pour une relation néocoloniale (Françafrique) objecteront les autres.

Dans ce climat d'affrontement entre blocs, le mouvement important des « non-alignés » correspondant plus ou moins au « Tiers Monde » n'a guère touché l'Afrique subsaharienne. Les « tuteurs » des nouveaux pays indépendants ont contribué à l'installation **d'États forts et centralisés**, marqués par le régime des partis uniques, l'encadrement de la jeunesse, le souci de l'unité nationale au sein des frontières coloniales traversant parfois le même peuple.

Les décennies 1960 et 1970 vont cependant laisser apparaître **les carences des nouveaux États**, la crise de l'endettement, l'inefficacité de l'administration, la corruption... Elles vont aussi préparer l'avènement du **néolibéralisme** au milieu des années 1980. En témoigne, **l'ajustement structurel** qui veut rééquilibrer les finances des États en réduisant les dépenses publiques, le poids de l'administration et du secteur social.

La disparition du bloc communiste en 1990, laissera le champ libre aux politiques libérales (consensus de Washington), à l'ouverture des frontières, aux privatisations, à la réduction du périmètre de l'État, des services publics et des subventions, avec un coût humain important (émeutes de la faim par exemple).

Au cours des années 1980 et 1990, le retrait des États à toutefois facilité **l'émergence d'un mouvement associatif** nouveau, amené à offrir des services sociaux en substitution du service public. A la faveur des conférences nationales et d'une libéralisation de la presse, il a été possible, dans certains cas, d'amorcer la construction d'une **démocratie plus participative**. Ce que l'on a nommé « les organisations de la société civile » ont commencé à avoir droit de cité, non sans provoquer oppositions et débats sur leur légitimité, leur capacité, leur rôle par rapport à l'État, tandis que s'amorçait la **décentralisation**.

Ainsi globalement peut-on distinguer très **schématiquement trois périodes** dans lesquelles s'inscrivent les activités d'organisation et d'émancipation dont on va nous parler :

- des années 1960 au milieu des années 1980 où l'essentiel du « développement » passe par l'État ;
- de la fin des années 1980 à l'an 2000, où le libéralisme se répand et accélère la mondialisation ;
- depuis le nouveau millénaire, où l'on recherche de nouveaux équilibres entre États et organisations de la société civile.

On va retrouver les marques de ces changements politiques globaux dans deux secteurs qui nous intéressent dans ce séminaire et que l'on peut rapidement évoquer:

Des systèmes éducatifs et de formation très éloignés du monde rural et de l'économie informelle urbaine

Ces systèmes éducatifs ont été très fortement marqués par les **modèles des anciennes métropoles**. On se représente souvent le monde rural, qui compte alors 80 % de la population, comme ignorant, peu productif, rétif au changement.

Aussi, dès avant les indépendances et longtemps après, **plusieurs attitudes se sont opposées** quant à la stratégie d'éducation pour les ruraux :

- selon les uns, l'école conventionnelle ne donne pas de bons résultats pour les ruraux, elle les « déruralise » et les refoule en ville ; **il faut donc une formation spécifique**, pour les insérer dans un milieu socioéconomique à moderniser pour le rendre plus productif.
- au contraire, d'autres estiment qu'il convient, au nom de **l'équité, de la démocratie, d'offrir les mêmes chances à tous**, ruraux y compris ; les États et l'Éducation Nationale étaient le plus souvent sur cette ligne, même si de nombreuses tentatives de réformes et de « ruralisation » eurent lieu dans ce giron.

Ni l'une ni l'autre de ces voies n'a pu vraiment assurer une éducation de qualité, ni une formation tout au long de la vie, à tous les ruraux. La volonté politique a manqué, les moyens aussi. Les réticences ont pu venir des politiques, des sources d'aide et même des familles rurales lassées de voir que l'éducation de base était si difficile d'accès, que la formation rurale n'offrait pas les débouchés espérés et peut-être surtout que les politiques de développement rural ne justifiaient pas un effort de formation orienté vers ce secteur.

On resta donc avec des taux faibles de scolarisation, de forts taux d'échec et d'exclusion scolaire ; une forte majorité d'adultes analphabètes, encore davantage en ce qui concerne les femmes. Tandis que les nombreuses tentatives de réforme au sein des systèmes éducatifs étaient vouées à l'échec et que les formations professionnelles alternatives étaient peu soutenues, souvent marginalisées, sinon détournées pour retourner à l'académisme.

Des politiques agricoles peu propices au développement d'une agriculture paysanne et à des formations appropriées

De la période étatique on retiendra la centralisation autour de **sociétés para-étatiques** (SODE) souvent organisées par produits, par zones, notamment des **produits d'exportation** comme café, cacao, arachide, coton, souvent liés à des sociétés étrangères.

Le soutien à ces productions chargées d'alimenter le budget des États fut souvent opposé à **l'impasse faite sur les cultures vivrières** et à leur valorisation locale. Le budget des ministères de l'Agriculture a été sans commune mesure avec la population du secteur (rarement plus de 5 % du budget de l'État).

L'exode rural et la migration ont ainsi été importants (sur 6 % de croissance moyenne par an des villes, 3 % seraient dus à l'exode).

Ceux qui restaient au village n'étaient « **encadrés** » que pour des **productions « de rente »** qu'ils n'avaient pas choisies. On parlait alors d'« opérations ». Ils étaient encadrés, par des « agents » formés à la mode caporaliste, « **petites têtes, gros mollets** », disaient certains chefs de programmes. On diffusait des « **paquets technologiques** », de haut en bas.

Les libéralisations ont changé le vocabulaire sans transformer totalement la relation avec les paysanneries : sont venus le « **training and visite** », dont le promoteur Bennor inspirait la Banque mondiale, que les Français combattaient avec la **recherche/développement** plus ouverte aux « **savoirs paysans** ».

C'est dans ce contexte que se sont déroulées les **expériences alternatives** dont on va nous parler maintenant. Elles ont traversé bien des vicissitudes depuis l'encadrement étatique, la vague libérale et la recherche de nouveaux **partenariats pluri-acteurs** dont on parle aujourd'hui.

Pour mieux comprendre le présent, éclairer l'avenir, il est utile de revenir à l'expérience des précédentes décennies.

Nous allons pour cela écouter nos quatre intervenants et en débattre :

- En quoi consistaient ces expériences de formation et d'organisation parties de cette base rurale très souvent déconsidérée, ou de ces travailleurs immigrés plongés dans un autre monde ?
- Quelles contraintes, quelles opportunités ont-elles rencontré ? Quels échecs, quels développements ont-elles connu ?
- Quelles traces ont-elles laissé, quelle actualité ont-elles aujourd'hui, qui justifient qu'on les revisite ?

L'Animation, une méthode d'éducation des adultes coordonnée à la participation démocratique au développement, dans un contexte de décolonisation⁶

par Roland Colin

Le point de départ

La mutation sociale, économique, culturelle entre la situation coloniale et l'émancipation, dans le contexte historique des décolonisations africaines : 1956 et la suite, un processus inaccompli.

Traits marquants

L'éducation au temps des colonies : former pour assurer le concours indispensable d'auxiliaires indigènes à l'appareil d'autorité coloniale, soucieux de faire prévaloir les intérêts économiques et géopolitiques de la « métropole ».

En seconde main, bien qu'affirmé comme justificatif premier, « civiliser » des populations qui n'étaient pas encore « entrées dans l'histoire ». Une vision unilinéaire du progrès, théorisée autant par l'Américain Rostow, que par les tenants d'un marxisme occidentalocentrique. Conséquences : les « élites recevables » seront éduquées et formées à l'image du modèle socioculturel du pouvoir dominant. Pour le « bas peuple », on se cantonne à une formation élémentaire de base répondant aux exigences de la mise en œuvre des projets définis par l'autorité supérieure. D'où l'instauration d'un dualisme. La « justification assimilatrice » dissymétrique montre ses limites et ses contradictions.

La conjugaison de mouvements indépendantistes nés de l'intérieur et de facteurs géopolitiques extérieurs conduit cependant à l'émancipation au début des années 1960. La question cruciale est alors la transition vers la libération réelle. Elle n'est pas encore pleinement accomplie.

Problématique de la transition

La plupart des pays accèdent à l'indépendance par l'installation de nouvelles classes dirigeantes encore tributaires des modèles de gouvernance précédents, sans véritable transformation des relations entre l'État et la Nation. La transition coloniale et postcoloniale est, de la sorte, une transmission de la coupure entre le peuple et les institutions politico-gouvernementales. La coopération internationale, dans la plupart des cas, s'accommode de cette situation. Certains pays toutefois tentent des stratégies alternatives visant l'enracinement démocratique dans les réalités sociales et culturelles du peuple. L'éducation des adultes est alors un facteur majeur du développement démocratique.

Une expérience pionnière fondatrice : le Maroc, 1956-1961

Sous Mohamed V, naissance de l'Animation rurale participative, avec le concours de l'IRAM (Institut de recherche et d'application des méthodes de développement, procédant, au départ, d'Emmaüs de l'Abbé Pierre). Des animateurs paysans désignés par leur communauté permettent la mise en place d'un appareil d'éducation et de formation permanentes autocentré

⁶ Voir également à ce sujet la fiche 19, page 132.

et autogéré, en partenariat avec l'appareil d'État. Succès marquants et déboires cruels se succèdent : la monarchie sous Hassan II n'accepte pas l'émergence d'un « pouvoir paysan » et bloque le système.

Le relais majeur au Sénégal de Mamadou Dia (1958-1962)

La méthode marocaine s'acculture au Sénégal et constitue la pièce maîtresse d'une stratégie de participation. Cette vision et cette pratique devenant clé de voûte du développement visent la généralisation et mettent en question l'économie de traite héritée du Pacte colonial. Au bout de quatre ans de progression constante, à la veille de la couverture complète de l'espace rural sénégalais, s'appuyant sur une transformation profonde des structures de l'État et de la société rurale dans la voie de l'économie sociale autogérée, la cassure entre Senghor et Dia au sommet de l'État aboutit à un blocage. Une coalition entre puissances du marché économique extérieur, marabouts et politiciens passésistes en est le fer de lance.

D'amples rebondissements, au Niger (1962-1974), à Madagascar (1962-1970), au Tchad (1968-1972), en Guinée-Bissau (1975-1980)

Ils laissent apparaître des processus comparables. Les méthodes à la base s'enracinent dans les communautés rurales, permettant l'émergence de pouvoirs paysans. Les appareils d'État, impliqués positivement dans les étapes premières, deviennent progressivement hostiles à ces mouvements de démocratisation participative sous l'action de forces politiques dont l'hégémonie se sent menacée par ces « poussées citoyennes » ou de coups d'État militaires confisquant le pouvoir.

Bilan

Les stratégies d'Animation participative ont eu le mérite de mettre le doigt sur les points cruciaux d'une mutation démocratique indispensable au développement « endogène et autocentré » (selon la terminologie de l'Unesco). Leur blocage a montré que les appareils d'État en première ligne, dans la plupart des cas, tant en fonction de leur contexte intérieur qu'extérieur, ne pouvaient assumer ces transformations profondes. Il fallait rebondir par une activation interne vigoureuse des sociétés civiles. C'est ce qui s'est produit avec tout particulièrement la dynamique des mouvements paysans. Les relais dans la diaspora migratoire ont aussi joué leur rôle. Cette problématique et cette évolution ont rejoint le surgissement international s'exprimant dans les « Forums sociaux » depuis Porto Alegre.

En définitive, la capitalisation des expériences de ces Animations pionnières, malgré les blocages et les échecs répertoriés, est précieuse car elles ont produit des méthodologies pertinentes, efficaces, accordées à la nouvelle donne. Elles procurent de surcroît des éléments utiles aux analyses stratégiques. Elles mettent en évidence la position essentielle de l'éducation, et particulièrement de l'éducation des adultes, dans la démocratie citoyenne. Une leçon qui vaut pour le Nord autant que pour le Sud.

La naissance d'un mouvement paysan en Afrique de l'Ouest (1973-1997)

par Bernard Lecomte

L'époque observée et les lieux de l'action

De 1973 à 1997, en Afrique de l'Ouest, au sahel et en zone de savane.

C'est au Sénégal, dès 1967, qu'apparurent les premiers signes d'une méfiance paysanne face aux « Sociétés de développement » qui encadrèrent, de 1962 à 1984, des coopératives para-étatiques. La directivité des assistants techniques et des agents nationaux était devenue telle que les paysans répugnaient à continuer à obéir aux ordres des encadreurs et des moniteurs.

1973. Nous arrivons dans un institut privé, fondé en 1960 et appelé le CESAO (Centre d'études économiques et sociales en Afrique de l'Ouest) situé à Bobo Dioulasso au sud-ouest de l'actuel Burkina Faso.

1973/75. La sécheresse de ces années est un « déclencheur » du futur mouvement paysan :

« La sécheresse nous aide à nous parler entre nous ; nous constatons que chaque famille, qu'elle soit peul ou mossi, est dans le même malheur. Auparavant, nous avions honte de dire notre situation. Chacun restait chez soi ». (Rahamata Sawadogo, animatrice Ouahigouya - Burkina Fasso).

1974/76. Des jeunes et des paysannes, venant au Centre d'études pour discuter de leurs problèmes, nous ouvrent les yeux sur les conditions de la naissance d'organisations de base autonomes. Ils les créent dans leurs villages pour survivre en unissant leurs efforts avec ceux des autres au sein de « groupements ». Alphonse Koissi, paysan ivoirien, criait ceci lors de la première rencontre paysans-cadres organisée au CESAO en 1975 :

« Nous sommes le cul du monde. Personne ne fait attention à ce que nous disons. On ne nous écoute pas. Nous sommes bons pour attendre à leur porte. Eux, ceux qui ont « le papier », passent devant. Eux sont soignés, trouvent des places à l'école et dans l'administration. Pour nous, rien. Si nous ne nous débrouillons pas nous-mêmes, en nous réunissant, c'est fini. »

1976. Des responsables de ces premières Organisations paysannes (OP) créent, au CESAO, l'AFPA (Association pour la formation des paysans africains).

1977. Avec trois ami-e-s africain-e-s et un ami suisse, nous créons à Genève une association internationale : « Se servir de la saison sèche en savane et au sahel » (Six S).

Les 25 années de la création d'un mouvement paysan (cas du Sénégal)

1974. Des jeunes ruraux, exclus du système d'encadrement rizicole du delta du fleuve Sénégal, créent la première association paysanne autonome, l'Amicale des foyers des jeunes du Walo (ASESCAW), précurseur du mouvement paysan en Afrique de l'Ouest.

1976. La Fédération des ONG sénégalaises (FONGS) est fondée par cinq associations sénégalaises dont quatre paysannes.

1994. Le Conseil national de concertation et de coopération des ruraux (CNCR) est fondé par les trois Unions nationales de coopératives (agriculteurs, éleveurs, forestiers), trois fédérations nationales de GIE (groupements d'intérêt économique) de pêcheurs, d'horticulteurs et d'éleveurs, la Fédération nationale des groupements de promotion féminine et la FONGS.

1995. La Plateforme des paysans du Sahel (PPS) est fondée par les plateformes paysannes nationales des neuf pays membres du Comité inter-États de lutte contre la sécheresse (CILSS) : Niger, Cap-Vert, Tchad, Burkina Faso, Gambie, Guinée-Bissau, Mali, Mauritanie et Sénégal. Elle n'aura qu'une brève existence car, en 2000, sera fondé le Réseau des organisations paysannes et de producteurs d'Afrique de l'Ouest (ROPPA).

1997. En février, une délégation de 150 responsables d'organisations paysannes membres du CNCR est reçue par le chef de l'État du Sénégal, M. Abdou Diouf.

Les contextes et les besoins à l'origine du processus

Les OP ne sont pas des « ONG » ; elles sont fondées et construites par des hommes et/ou des femmes des villages. Il s'agit pour elles de conquérir leur place et un poids politique, d'obtenir des politiques agricoles favorables aux exploitations familiales, de vendre leurs productions.

Au niveau des groupements de base et de leurs unions locales le progrès des capacités est plus lié à la création et au dynamisme de chacune des OP qu'à des formations venues de l'extérieur.

La définition des objectifs de formation n'est pas une fonction exercée préalablement, mais survient quand une action se déroule et que des paysans, membres d'une même OP, ont besoin d'un coup de pouce de « paysans-connaisseurs » pour la mener à bien. « On se forme dans le flot de l'action » disent alors les paysans, expression qui montre que l'action est première et qu'elle entraîne un apprentissage collectif.

Un processus lent et des méthodes non conventionnelles

Ainsi naît une formation d'adultes « entre pairs ». Essentielles sont les discussions et les visites d'expériences puis, au fur et à mesure des actions tentées, la séquence essais-erreurs-échanges-évaluation. Le travail à accomplir pour se faire entendre, aux divers niveaux, procure de multiples occasions de formation des membres. Le progrès de leurs capacités se construit non par des cours dans des instituts de formation, mais par des rencontres entre paysan-ne-s, par la participation directe de ces derniers à des confrontations et négociations avec les États et les agences d'aide extérieure et, enfin, grâce à des appuis divers, parfois bien adaptés, souvent directifs, sinon méprisants car « les intellectuels n'estiment pas les paysans ».

Face à nombre de difficultés

Au sein d'une OP naissante, comment vaincre le sentiment qu' « être paysan, c'est n'être rien », guérir le manque de confiance en soi et la méfiance envers ses voisins, acquérir l'habitude du questionnement d'autrui et de la critique collective, respecter les règles, écarter un président qui sait tout ou un membre malhonnête, etc. ?

Quand des OP s'unissent entre elles, viennent les rivalités entre leaders, les conflits d'intérêts, dont ceux des sociétés cotonnières et autres, les craintes et les carrières des élus politiques, la défiance pendant longtemps des communautés locales. Face aux États, dialoguer exige des divers acteurs qu'ils reconnaissent l'autonomie de chacun d'entre eux, exige tout à fait nouvelle pour les cadres des administrations.

Avec l'apport de ressources extérieures

1973/1984. Peu nombreux ont été les organismes d'aide à repérer les prémices de la construction du mouvement paysan. Trois d'entre eux ont joué un rôle essentiel : le CESAO, l'association SIX S et l'AFDI (Agriculteurs français et développement international) .

1990/1997. L'aide abonde car les OP sont à la mode. Leur difficulté est de garder leur autonomie et de faire respecter par les organismes d'aide leurs propres programmes. Les procédures des projets d'aide et les façons de décider de l'utilisation de l'argent extérieur par les bénéficiaires finaux jouent un rôle essentiel pour limiter ou épanouir les capacités des OP.

Le débat sur les deux premiers exposés

Les exposés précédents montrent que cette organisation paysanne va poser le problème du pouvoir. Ces actions ont créé du pouvoir au profit de leurs acteurs, ce que les institutions n'avaient pas cru au départ. Dès lors, elles vont inquiéter et rencontrer des oppositions. Pourtant, Bernard Lecomte estime que les paysans ne cherchent pas le pouvoir et surtout pas le pouvoir politique. Ils veulent qu'on les reconnaisse et pouvoir disposer d'un espace de liberté où ils puissent déployer leurs initiatives, et cela non seulement face aux institutions politiques mais aussi face aux traditions.

Un rôle important de formation des paysans a été joué par le Collège coopératif de Paris qui leur a proposé une recherche-action ou, mieux encore, une recherche par les acteurs, les rendant ainsi de véritables « praticiens-chercheurs ». Cette formation avait lieu en dehors de tout cursus diplômant et n'a pas fait l'objet d'une demande par ces « praticiens-chercheurs » de validation des acquis de l'expérience.

L'action du GRDR (Groupe de recherche et de réalisations pour le développement rural dans le Tiers Monde) auprès des diasporas africaines

par Semba Yatera

Le contexte

Les transferts financiers effectués par les migrants de l'Afrique subsaharienne, pour l'entretien des familles restées au pays, les investissements dans le secteur de l'immobilier, dans des projets de développement, dans les PME/PMI sont importants au regard des PIB des différents pays comme le Mali, la Mauritanie, le Sénégal, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau. Ce dynamisme se retrouve aussi dans les autres migrations sous des formes différentes. En effet, comme le montre Jean Pierre Garson dans une étude de l'OCDE⁷, les activités des migrants originaires du Maghreb ont un impact positif sur l'économie de ces pays. Quant à la diaspora asiatique, son poids économique dans les pays d'accueils et d'origine est encore plus visible que les immigrations subsahariennes et maghrébines⁸.

Malgré la diversité et la richesse de leurs contributions, les personnes issues de l'immigration et/ou les associations de migrants restent peu reconnues. Elles sont rarement considérées comme de véritables partenaires pour le développement.

Au-delà des aspects financiers, ne perdons pas de vue aussi les apports culturels, politiques, organisationnels des personnes issues de l'immigration, leurs transferts de compétences et de savoir-faire. Nous pouvons dire que « les personnes issues de l'immigration à travers leurs associations jouent un rôle dans les dynamiques globales de développement »⁹.

Dynamiques associatives : de la caisse de solidarité aux associations de développement

Depuis plus de cinquante ans des migrants originaires de la vallée du fleuve Sénégal (Mali, Mauritanie, Sénégal) ont financé une multitude de projets de développement de nature diverse. Trop souvent ces projets ont été interprétés comme autant d'initiatives collectives devant préparer le retour du plus grand nombre de leurs initiateurs vers leur pays d'origine.

Des modalités d'implication des migrants subsahariens multiformes

Dans les années 1960, l'appel à main d'œuvre dans les usines est à l'origine de premières vagues migratoires. Les ressortissants s'organisent à l'échelle villageoise et investissent dans la construction des écoles, des mosquées.

Entre les années 1970 et 1990, les initiatives de développement dans le bassin du fleuve Sénégal sont presque entièrement prises en charge par les seuls migrants. Les actions s'inscrivent dans une « démarche projet » principalement centrée sur la réalisation d'infrastructures sociales (écoles, puits, dispensaires, mosquées...).

Cette période se caractérise aussi par l'engagement des immigrés dans le mouvement syndical et associatif. Elle correspond aussi à la rencontre entre le GRDR et les immigrés. De nombreux immigrés participeront ainsi aux différentes formations organisées par le GRDR dans une perspective de monter des projets de développement dans le pays d'origine.

⁷ Jean-Pierre Garson. « Les enjeux des flux financiers de l'émigration pour les pays du Maghreb », in *Migration et développement : un nouveau partenariat pour la coopération*. Paris, OCDE, 1994.

⁸ *État de la migration dans le monde en 2000*. Paris, OIM (Organisation internationale pour les migrations), 2000.

⁹ Institut Panos Paris. *D'un voyage à l'autre, des voix de l'immigration pour un développement pluriel*. Paris, Karthala, 2009.

De 1974 à 1981, plus de 180 immigrants sont formés, certains rentrent dans leur région d'origine et montent des projets. Ils vont fortement s'impliquer dans la vie publique et économique de leur village. Le tissu associatif local commence à se développer dans le courant des années 1990, mais reste encore très contrôlé par l'État central.

Un autre facteur va influencer sur les dynamiques associatives des migrants. L'abrogation de 1939 réglementant l'organisation des étrangers va transformer de nombreuses caisses villageoises en association loi 1901. De nombreux responsables associatifs, avec l'appui des ONG comme le GRDR, vont renforcer leurs compétences en matière de gestion associative, de montage de projet.

Le renforcement des capacités des cadres associatifs immigrants vecteur de dynamique ici et là-bas

La fin des années 1980 est marquée par l'émergence de nombreuses associations de migrants et une forte demande de renforcement des compétences des responsables associatifs. Le GRDR a formé plus de 300 responsables associatifs.

L'enquête réalisée par l'Institut Panos en 1991 sur la dynamique associative des immigrants sahéliens en France, montre l'évolution des associations et leur prolifération. Plus de 80 % des immigrants du bassin du fleuve Sénégal sont regroupés en association. L'étude de l'institut Panos de 1991 a dénombré plus de 400 associations.

Cette dynamique associative des immigrants et le renforcement des capacités des leaders en matière de partenariat et de montage de projet vont avoir des incidences sur le développement rural des zones d'origine. On assiste durant cette période à l'émergence de structure à caractère intervillageois ou sous-régional. Cette démarche a été à l'origine de l'émergence :

- de grandes associations de développement dans les zones d'intervention de GRDR au niveau du bassin du fleuve Sénégal : l'Association intervillageoise SOXAANA FEDDE de Koar, communauté rurale de Kothiary ; l'Association de lutte anti-érosive sur la Falémé de Djimbé, communauté rurale de Ballou...
- de structures à caractère plus politique comme la Coordination des animateurs de développement en 1990 composée de migrants formés par le GRDR qui vont intervenir dans le développement ; certains d'entre eux occuperont des fonctions politiques (maires, députés) ;
- de structures à caractère fédéral comme le Réseau des associations de développement pour le bassin du fleuve Sénégal en 1993, qui regroupait plus d'une vingtaine de fédérations des trois pays et développait une approche sous-régionale.

Les immigrants acteurs de la coopération décentralisée

Durant les années 2000, les politiques de décentralisation (notamment au Mali et au Sénégal) ont transféré aux collectivités locales la majorité des prérogatives fondamentales (eau, santé, éducation) - justement celles que les migrants s'étaient appropriées. Du renforcement du rôle des migrants comme acteurs de la coopération décentralisée.

Les associations de migrants organisés sur des bases villageoises vont intégrer de plus en plus la commune comme territoire. Ainsi des jumelages établis au départ entre des villages d'immigrants et des communes du Nord (par exemple Sagne en Mauritanie et Arles) vont évoluer. Désormais, c'est la commune rurale et non le seul village du migrant qui est jumelé avec la commune du Nord.

Du fait de ces pratiques et projets de développement et des relations tissées avec les collectivités locales et d'autres partenaires, les immigrants, à travers leurs associations, sont devenus des ambassadeurs, des passeurs de solidarités. Leur investissement dans des actions citoyennes en direction de leur pays d'origine permet également la prise en charge de la question de leur insertion dans leur pays d'installation.

L'expérience de l'Union générale des travailleurs sénégalais (UGTS)

par Mamadou Dème

Les complexités des mouvements migratoires à travers les pays façonnent une multiplicité d'approches, des mesures publiques et des initiatives privées, de telle sorte qu'elles induisent des concertations et des pratiques en direction des migrants et de leurs pays d'origine.

Face aux mobilisations économiques, sociales et politiques récurrentes que génèrent les migrations internationales, les pays d'accueil, les pays d'origine et les réseaux de migrants développent des stratégies et des scénarii qui leurs sont propres.

L'histoire récente éclaire, et les expériences migratoires des peuples renseignent sur, les rôles joués par les diasporas dans les transformations économiques, sociales et politiques des sociétés d'origine, dans l'émergence de nouvelles citoyennetés portées par les réseaux des migrants.

Les pratiques politiques et sociales ainsi qu'économiques et financières qui les irriguent montrent que, dans plusieurs localités, des engagements citoyens rénovés, des constructions nouvelles de développement introverties et des axes pluriels de co-développement partagés sont devenus possibles grâce aux apports considérables et multiformes des diasporas.

Parce qu'ils sont porteurs des dynamiques plurielles des changements sociaux et des transformations économiques et sociales positives, les migrants et les réseaux qu'ils animent constituent des opportunités actuelles et à venir, ainsi que des pôles de centralité incontournables pour un développement endogène, durable et solidaire.

Par quels parcours d'expériences et par quelles formes de pratiques sociales en formation, en éducation des adultes et en organisation de base, réceptacles des dynamiques du changement et des nouvelles citoyennetés, les réseaux des migrants se sont-ils engagés dans leurs localités d'origine ?

En quoi et comment des initiatives associatives nées de mouvements citoyens engagés ont-elles transformées des zones de départ d'émigration en de nouveaux espaces de référence des initiatives de co-développement partagé et de coopération internationale décentralisée ?

Selon quels procédés et quelles formes de partenariats multiples, les organisations de migrants se sont-elles engagées dans le pari des pratiques sociales nouvelles en éducation et formation porteuses d'indépendance et d'autonomie des décisions et des savoirs faire?

L'expérience de l'UGTSF (Union générale des travailleurs sénégalais en France) est intéressante à explorer dans ce cadre précis. Car, à travers ses réseaux d'associations villageoises de développement et ses pratiques d'alphabétisation et de formation en milieu migrants, se dessinent les contours d'une démarche originale de citoyens d'ici et de là-bas pour l'émergence de nouvelles pratiques du développement et de nouvelles formes de coopérations partagées.

Il s'agit là d'un défi considérable dans les jeux de relations entre pays, à l'intérieur desquels des diasporas sont parties prenantes, au moment même où les migrations internationales se métamorphosent et posent d'autres enjeux et d'autres problématiques sociales et politiques.

Le débat sur les deux derniers exposés

Bernard Lecomte : Semba Yatera précise que le GRDR a organisé trois types de formations :

- une alphabétisation en français,
- des formations en vue du retour dans les pays d'origine (formations rurales, notamment),
- des formations pour les responsables d'association (par exemple à la gestion de projet).

Beaucoup de gens formés sont devenus des responsables importants dans les pays d'origine : maires, députés, responsables d'associations paysannes. En effet, ces formations ont permis une réflexion qui va créer des rapports de force nouveaux dans lesquels ces responsables associatifs vont revendiquer leur participation à l'élaboration des politiques des États africains. Notamment, ces associations vont jouer un rôle important pour défendre les intérêts des paysans dans les négociations des accords de partenariat entre les États africains et l'Europe et sauront, à cette occasion, mobiliser les organisations paysannes.

En ce qui concerne les relations avec les syndicats français, au début beaucoup de travailleurs africains sont syndiqués. En effet, leurs associations cherchent à leur permettre d'assurer la transition du milieu rural africain à la vie urbaine et industrielle française et s'ouvrent donc aux luttes françaises. La CFDT s'est beaucoup impliquée dans les luttes des foyers africains. Par ailleurs, s'il y avait des syndicats spécifiques aux travailleurs africains, ceux-ci avaient des relations importantes avec les syndicats français.

Dans la décennie 1970, la priorité a été donnée aux formations techniques concernant les projets agronomiques : la démarche était de faire s'exprimer les stagiaires, dans leur propre langue, sur leurs connaissances et que la formation résulte de cet échange de connaissances

Roland Colin : Il insiste sur le rôle important joué par les femmes et le rôle de la famille. C'est, en effet, dans les familles que va se jouer le rapport aux cultures africaines et le rapport à une société multiculturelle. Or, il s'agit là d'un problème complexe auquel sont confrontées les familles africaines et qui est toujours d'actualité. Toujours à propos du rôle des femmes, on peut noter la création d'associations féminines et les relations que celles-ci ont établies avec les associations locales en Afrique.

Observations finales de Lucien Cousin

Lucien Cousin constate que, dans ces expériences :

- il y a une trajectoire qui va de l'animation rurale jusqu'aux affrontements internationaux actuels, avec ses points de rupture et sa continuité ;
- Nord et Sud sont dans des situations différentes, mais ont des problèmes communs comme l'enseignement technique, l'insertion des jeunes, les politiques agricoles ;
- il y a, par contre, une frontière entre ceux qui sont dans le mouvement de la mondialisation et ceux qui n'y sont pas.

En conclusion, un inventaire critique du cycle « Former et se former en contexte de décolonisation »

par François Lebouteux

Les formations d'adultes : quel rôle ont-elles joué dans l'émancipation des peuples colonisés ? dans leur accès à l'indépendance ? À ces questions, il n'est pas simple de répondre. Comme le note le Gehfa¹⁰ dans la présentation du cycle de séminaires qu'il a consacré à cet objet en 2013 :

« La décolonisation a donc donné lieu, souvent dans le cadre de « coopérations », à un foisonnement prodigieux de formations d'adultes, dans tous les domaines, politique, administratif, technique, économique... et sous les formes les plus diverses. Certaines de ces activités formatrices ont pu faire l'objet d'études et de travaux universitaires, mais il ne semble pas exister de descriptions, recherches ou études d'ensemble. »

D'où la décision prise d'en amorcer l'exploration méthodique, dans les limites, du moins, de l'ancien empire colonial français en Afrique.

Plus que l'importance des moyens mis en œuvre, plus que le choix des méthodes ou que la qualité des formateurs, c'est l'inspiration même de chaque initiative qui doit être mise en évidence, appréciée dans l'affichage de ses objectifs, dans la cohérence de ses pratiques et à la lumière de ses résultats. Mais encore faut-il, pour que chacune de ces initiatives prenne sens et livre ses leçons, que nous soyons capables de la resituer dans le vaste courant qui entraîne alors l'ensemble humain auquel elle appartient (l'Afrique coloniale de l'époque), et dans la trame d'une relation avec une Europe prédatrice déjà longue de plusieurs siècles.

Les formations d'adultes en contexte colonial

On pense ici, bien entendu, à la traite des Noirs et à l'esclavage ; s'agissant de la France, à ses premières colonies dans les Caraïbes. Mais qui se penche un peu attentivement sur cette époque – le Siècle des Lumières – ne peut manquer de relever une singulière ambiguïté dans le discours anti-esclavagiste qui commence à hausser le ton à l'approche de la Révolution. En fait, l'ambition qu'on propose à la Nation, et qui triomphera à la fin du siècle suivant, c'est de remplacer « l'infâme commerce » de la traite négrière par la mise sous tutelle coloniale. Pour Victor Hugo, s'exprimant après Schœlcher à la veille de la conférence de Berlin, qui, en 1884, allait procéder au découpage du continent africain, la ligne à suivre est claire : « Au XIX^e siècle, le Blanc a fait du Noir un homme ; au XX^e siècle, l'Europe fera de l'Afrique un monde ! »¹¹. À quoi répondra le satisfecit que, par la voix de Jules Ferry, la conférence unanime s'accordera à l'issue de ses travaux, saluant le concert des nations européennes pour « la largeur d'esprit, la hauteur de vues et l'honnêteté » dont elles auront fait preuve en la circonstance, en « s'acquittant du devoir supérieur de civiliser les races inférieures » confiées à leur responsabilité. Il faut se remettre sous les yeux la presse de l'époque, ou simplement parcourir sur Internet les images des expositions coloniales qui vont dès lors se succéder jusqu'à la triomphale performance de 1931, pour mesurer la force du consensus national qui adhère à cette vision.

Ceci souligné, on commettrait une erreur d'appréciation si l'on négligeait de mesurer l'importance des actions de formation de toute nature initiées par le colonisateur, à commencer par un modèle scolaire qui se voulait, à travers toutes ses insuffisances, inspiré de

¹⁰ Gehfa : Groupe d'étude - histoire de la formation des adultes (www.gehfa.com).

¹¹ Victor Hugo, cité par Jean-François Zorn dans « Colonisation et émancipation ». *Autres temps*, 1990, n° 25, p. 62.

la métropole, et donc par la formation des maîtres d'école que le dispositif exigeait¹². Il faudrait aussi rappeler le rôle qu'auront joué, en termes de promotion personnelle ou professionnelle, des structures comme les missions chrétiennes de toute obédience, comme les syndicats soutenus par leurs diverses et concurrentes centrales métropolitaines, comme les partis politiques dans leur phase d'éveil, ou encore comme les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. Tout cela n'est pas rien, et on garde mémoire là-bas du parcours des uns et des autres dans l'arène publique, qui firent leurs premières armes dans l'action militante de proximité.

Mais le plus considérable se joue ailleurs, sur les innombrables chantiers de l'exploitation coloniale : les mines, les routes, le chemin de fer, les transports fluviaux, et la mise en valeur des ressources naturelles, la forêt, les cultures de rente, l'irrigation... Tous les ingénieurs sont français, certes, comme les dessinateurs des bureaux d'études, comme les techniciens supérieurs et chefs de chantier, mais l'encadrement subalterne, il aura fallu le trouver sur place, le former en cours d'emploi, le fidéliser surtout...

Enfin, les services publics, avec leurs standards propres, leur discipline et leur lot d'exigences : la triade régalienne (gendarmerie, armée, justice), mais aussi la poste, les structures hospitalières, les douanes et la capitainerie des ports, l'aviation civile, le monde de l'électricité (production/transport/distribution), etc. Tous les rouages de la modernité implantés par le haut et qui, pour tourner, vont devoir à leur tour recruter, former, fidéliser un nombre chaque jour croissant d'auxiliaires, pour la ville et pour la brousse.

Comme partout dans des contextes semblables, les stratégies familiales et claniques auront joué leur rôle, soit qu'elles gardent leurs distances à l'égard des modèles véhiculés par l'occupant (quitte à en payer le prix), soit au contraire qu'elles poussent leurs jeunes à postuler aux emplois qu'on leur propose, fournissant de la sorte à la fois une clientèle et un relais à l'autorité coloniale, soit encore qu'elles jouent sur les deux tableaux, une partie feignant d'ignorer ce que fait l'autre, l'important étant d'avoir deux fers au feu pour faire face à toute éventualité. En tous cas, le système fonctionne sans à-coups majeurs : des agents se forment, dont certains de leurs enfants iront au lycée, passeront les concours français, et reviendront peut-être plus tard, l'un comme médecin, l'autre comme professeur ou avocat. Ainsi se forme une sorte d'élite, cependant que les troupes coloniales sont acclamées le 14 juillet sur les Champs-Élysées. Gide peut bien, dans les années 1930, livrer à son retour du Congo un témoignage accablant¹³, nul pour autant, en France, ne se soucie de décolonisation.

Jusqu'aux bouleversements des années 1950. C'est la guerre de 1939-45 qui jouera, d'une certaine manière, le rôle de détonateur en révélant aux yeux du monde la faiblesse de la France, écrasée en juin 1940, humiliée en Indochine, déchirée de l'intérieur. Comme jouera, sous un tout autre éclairage, le discours prononcé en janvier 1944 par le général de Gaulle à Brazzaville, promettant un avenir de responsabilités partagées à l'ensemble des territoires désormais ralliés à la France Libre. Dans un monde qui se resserre et communique de plus en plus, tout désormais fait écho en Afrique : l'indépendance de l'Inde, la rivalité Est-Ouest et les surenchères qu'elle favorise. En 1952, Frantz Fanon publie *Peau noire, masques blancs*¹⁴. En Indochine, c'est Diên-Biên-Phu et bientôt l'engrenage algérien, la guerre la plus tragiquement inutile. Mais c'est aussi la conférence de Bandoeng en 1955, le prestige neuf du non-alignement, le Maroc et la Tunisie accédant sans heurt à l'indépendance. Dans ce tumulte, enfin, l'amorce d'une prise de conscience mondiale, la marche de Martin Luther

¹² École normale William Ponty, plus qu'une École normale : une pépinière de cadres à l'échelle de l'ex-AOF.

¹³ Gide André. *Voyage au Congo, suivi de Le retour du Tchad*. Paris, Gallimard, 1929. En ligne : <http://flipbook.cantook.net/?d=%2F%2Fwww.edenlivres.fr%2Fflipbook%2Fpublications%2F5557.js&oid=42&c=&m=&l=&r=&f=pdf>

¹⁴ Fanon Frantz. *Peau noire, masques blancs*. Paris, Seuil, 1952.

King, l'encyclique *Populorum progressio*¹⁵... Signe des temps, un livre fait autorité, qui paraît la même année que la dite encyclique : *La formation, clé du développement*¹⁶. Ce fut, avec les travaux du père Lebret, notre bréviaire à beaucoup en ce temps-là. Devant ce qui allait devenir un très considérable marché, ici et là-bas, reste à se rappeler qui lançait alors les appels d'offres et qui les remportait, au service de quels objectifs. Et, bien entendu, à esquisser le bilan des programmes considérables que l'approche des indépendances aura partout suscités.

En somme, les questions mêmes qu'abordait le Gehfa de mai à décembre 2013, à savoir :

- préparer et assurer les relèves,
- relever les défis de l'indépendance,
- s'organiser et se faire entendre.

Et tout cela, comment ? à l'initiative de qui ? à quel coût ? et pour quels résultats ?

Les formations d'adultes en contexte de décolonisation

Pour répondre à ces questions, le Gehfa a voulu que soit entendue d'abord la parole d'un certain nombre d'acteurs et témoins de l'époque. Une cinquantaine de contributions ont donc été sollicitées à ce titre, dont le recueil et la mise en forme se poursuit encore. Parmi celles-ci, huit opérations¹⁷, chacune considérée comme représentative d'un type d'approche spécifique, sont développées dans le cadre des comptes rendus des séminaires précités.

Avant d'en présenter rapidement l'originalité, observons quand même que le concept de décolonisation se prête à plusieurs sortes de figures, selon que l'on a en tête, pour faire simple, l'intégration (voire l'assimilation), l'autonomie interne, ou l'indépendance. Sensibles aux changements du monde extérieur, à l'impatience de leurs colonies, et à aux sensibilités de leurs opinions publiques, les politiques des puissances coloniales connaîtront toutes, et tour à tour, des phases de raidissement et d'ouverture. Pour le champ qui nous intéresse ici, à savoir l'ancien domaine colonial français en Afrique, c'est le modèle de l'indépendance qui s'imposera pour finir. S'ensuivrait-il pour autant un modèle unique de formation ? En aucune manière. Pour faire simple, quitte à schématiser, nous en identifions deux, sans doute complémentaires mais, pour le moins, difficiles à concilier.

La première visée cherche à **s'adapter à la décolonisation**, autrement dit, « à faire avec »... Il s'agit de maintenir, voire de sauver, ce qui, aux yeux de l'ancienne puissance coloniale, mais aussi des nouveaux dirigeants, peut ou doit l'être. On pense ici aux services publics de toute nature, mais aussi à l'activité économique, source de profits considérables pour l'ancienne métropole et de retombées estimées vitales pour assumer le coût des nouvelles souverainetés. Nous sommes là dans le cadre d'un transfert de pouvoirs, sans remise en question des orientations stratégiques ni des modèles de développement. La formation des relèves trouve ici toute sa place : l'important n'est pas de s'interroger sur les voies nouvelles d'une indépendance acquise ou à venir, il s'agit, somme toute, de poursuivre l'œuvre du colonisateur.

La deuxième visée entend, au contraire, **travailler à la décolonisation** considérée comme loin d'être assurée, même sous le régime de l'indépendance. Pour reprendre le mot d'Aimé Césaire, « l'indépendance ne consiste pas à s'asseoir à la place du colonisateur pour mener la même politique ». En matière de formation d'adultes, les modèles d'affranchissement prennent alors le pas sur les modèles d'alignement, encore que les choses ne soient pas si simples. Les initiatives exogènes, en effet, dominent le paysage, au risque, pour l'historien, de

¹⁵ En ligne :

http://w2.vatican.va/content/paul-vi/fr/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum.html

¹⁶ Fred Harbison et Charles A. Myers. *La formation, clé du développement : les stratégies du développement des ressources humaines*. Paris, Éditions Économie et Humanisme/ Les Éditions ouvrières, 1967.

¹⁷ Opérations, programmes ou structures.

ne pas repérer dans son champ de vision les amorces, d'origine paysanne le plus souvent, de développement participatif.

« Préparer et assurer les relèves »

Avec ce titre, le premier séminaire (21 mai 2013) s'inscrivait clairement dans la première des visées ci-dessus. Sur le site du Gehfa, on pouvait ainsi lire :

« Sous le régime de la domination coloniale, l'encadrement de l'administration et celui des services publics étaient largement assurés par des Français. L'accession à l'indépendance a posé brutalement la question de leur prise en charge par des cadres nationaux. D'une part, l'évènement de l'indépendance entraînait pour chaque pays la nécessité de la rendre visible dans les bureaux et sur le terrain. D'autre part, la plupart des cadres français, non préparés à un changement radical et n'ayant plus d'avenir localement, avaient demandé leur retour en France.

« Cependant les nouveaux gouvernements étaient soucieux d'organiser la continuité. Dans la plupart des cas où l'indépendance résultait d'une négociation avec l'ancienne puissance coloniale, des accords avaient prévu des prestations de personnels qualifiés dont la mission était d'assurer cette continuité tout en formant ceux qui devaient les remplacer : c'est ce qu'on a appelé la coopération. »

Introduits par Jean-Bernard Payet, deux exposés avaient charge d'illustrer le propos.

- Le premier, assuré par Jacques Combe, Électricité de France, ancien responsable des actions de formation et de perfectionnement hors de France, avait pour titre « L'africanisation des compagnies d'électricité en Afrique francophone : la participation d'EDF (1960-1996) ».
- Le deuxième, assuré par Jacques Denantes, qui fut directeur du Port de Tunis (1957-1958) puis directeur de la SCET Tunisie (1958-1962), s'intitulait « En Tunisie, le passage de l'administration directe à la coopération (1956-1964) ».

Dans l'un et l'autre cas, le poids de l'ancienne puissance s'avérait à la fois déterminant et incertain, tant le caractère exogène des modèles (standards, procédures, etc.) ressortait des difficultés d'adaptation, lesquelles, avec le recul, paraissent maintenant beaucoup moins d'ordre technique que culturel. Ce qu'on lira plus loin à cet égard, y compris sur l'effet en retour de ces entreprises sur les formateurs expatriés, méritera l'attention.

« Relever les défis de l'indépendance »

Ainsi s'intitulait le deuxième séminaire (8 octobre 2013). Ouvrant la séance, Roland Colin insistait sur la place du politique qui s'affirmait ici dans la définition des objectifs :

« La structure d'intervention, qu'elle soit externe ou mixte, demeure maître d'ouvrage, mais, parce qu'elle touche davantage aux attentes et œuvres vives d'une nation ou d'un peuple, elle doit se plier aux exigences de l'intériorisation, s'ouvrir à la culture de ses partenaires, accepter au besoin de faire bouger ses propres références ».

C'est ce à quoi faisait écho l'annonce de ce séminaire en introduisant deux opérations dont était soulignée, sous d'évidentes différences, la singulière proximité.

1) « Dans le contexte particulier de la Nouvelle-Calédonie, on sait comment les antagonismes exacerbés depuis un siècle firent place soudain, en 1988, au dialogue et à la volonté de bâtir ensemble un avenir commun. Dans ce contexte, l'indépendance se voyait pour la première fois reconnaître comme une option légitime qu'il appartiendrait aux seuls habitants du territoire, le jour venu, de ratifier ou non. Une option que « le Programme 400 Cadres » devait contribuer à rendre crédible, par le rééquilibrage des responsabilités dont elle allait être l'amorce. »

Cette opération, dont j'avais assuré le lancement et les premières années, était présentée par moi-même.

2) Avec la mise en œuvre au Mali du PEMA (Programme expérimental mondial d’alphabétisation fonctionnelle), « demandée et conduite par le Gouvernement de ce pays, alors indépendant depuis cinq ans, [...] c’est une autre forme de défi qu’il est question de relever : dans des pays neufs, stimuler et mobiliser les dynamiques potentielles d’économies massivement agricoles et de populations encore plus massivement illettrées, longtemps maintenues en état de dépendance et de passivité. »

C’est Bernard Dumont, ancien conseiller technique principal du Gouvernement malien pour ce projet (1966-1972), qui en assurait la présentation.

« S’organiser et se faire entendre »

Tel était le titre du troisième et dernier séminaire (3 décembre 2013), qui faisait pressentir d’emblée un message très différent. Comme le rappelait le site du Gehfa annonçant la séance :

« Les problèmes du sous-développement ne disparaissent pas du seul fait de l’indépendance ; il n’était possible d’en sortir – c’était évident – qu’avec la participation éclairée du maximum d’habitants, surtout ruraux étant donnée leur prédominance dans la démographie et l’économie de cette époque, de l’ordre de 80% ».

Il revenait à Lucien Cousin, ancien responsable des formations rurales et des relations avec les associations de solidarité internationale au ministère de la Coopération, en ouvrant la séance, de bien faire entendre l’originalité de chaque démarche, mais aussi leur singulière proximité.

- Dans plusieurs pays, les nouvelles autorités nationales adoptent des politiques visant à donner aux populations les possibilités de s’impliquer et de se former en vue de résoudre leurs problèmes de développement. Les actions conduites dans ce sens trouveront leur place dans ce qu’on appellera l’Animation rurale, et nul n’était mieux placé pour en parler que Roland Colin, qui en fut l’inspirateur premier.

- Mais ailleurs, le plus souvent, c’est au contact de situations nouvelles et difficiles que des groupes de population se sont, par l’action, avec ou sans concours extérieurs, formés à prendre et à exercer leurs responsabilités. Confrontées aux contraintes de l’économie libérale, les masses rurales se dotent progressivement de formes d’organisation leur permettant de faire respecter leurs rôles de producteurs et leurs droits de citoyens à part entière. Cette longue marche faisait l’objet de la présentation de Bernard Lecomte, qui en avait accompagné toutes les étapes.

- Deux témoignages complétaient cette plongée en milieu rural africain, respectivement livrés par Samba Yatera et Mamadou Dème, soulignant au nom de leurs camarades immigrés l’importance des activités associatives et syndicales pour les diasporas issues de pays précédemment colonisés.

Ainsi s’achevait le parcours proposé, survol d’un paysage en pleine mutation, scandé par une dizaine de plongées en des lieux et des moments significatifs, comme autant d’arrêts sur l’image. Reste à mesurer les limites de l’exercice, et à en éclairer les prolongements.

Pour aller maintenant au-delà des témoignages...

S’agissant tout d’abord de l’échantillonnage retenu, il est clair – et il doit être redit – que celui-ci ne prétendait rendre compte ni de l’ampleur ni de la diversité des actions conduites en matière de formations adultes. C’est déjà vrai à l’échelle du domaine embrassé, à savoir l’ancien domaine colonial de la France en Afrique. Mais combien plus vrai est-ce encore si l’on veut bien regarder comment, sur d’autres scènes, dans d’autres aires culturelles, le même mouvement planétaire entraînait d’autres décolonisations, mais qui suivaient d’autres logiques et validaient d’autres pratiques. C’est au regard des dimensions mondiales du phénomène qu’il nous faudra toujours apprécier le sens et la portée de l’expérience proprement française.

Un autre élargissement s'impose, mais en quelque sorte à l'intérieur même de la plupart des expériences retracées¹⁸ : à côté de celle de l'acteur / de l'expert venu d'ailleurs, on n'aura pratiquement pas entendu la voix du sujet / du témoin local. Il est vrai que les témoins d'époque, bénéficiaires aussi bien que victimes des événements, ne sont plus là le plus souvent pour se faire entendre. En revanche, leur histoire se fait jour à travers les travaux de plusieurs chercheurs africains. C'est vers ces derniers qu'il faudrait donc à présent se tourner pour donner au sujet que nous entendions traiter le relief qu'il mérite.

De ces élargissements et éclairages contrastés, un autre bénéfice est encore attendu, et non des moindres. De quoi donc s'agit-il ? De rien moins que de s'interroger aujourd'hui sur les nouvelles colonisations qui asservissent le monde, aliénations, spoliations et dessaisissements de souveraineté de toute nature, et sur le rôle même que nous tenons tous dans cette histoire, victimes côté pile, profiteurs côté face... Et, partant de là, de réinterroger nos logiques et pratiques de formation d'adultes, nos outils d'analyse, nos modèles de partenariat. Tirer les leçons des échecs. Apprécier ce qui garde sa pertinence.

Et au-delà, s'agissant du profit que chercheurs et historiens sauraient tirer de ce matériau, où en serions-nous ? Jacques Denantes, qui coordonnait au titre du Gehfa l'ensemble de ces séminaires, retracés dans le présent document, avait raison de rappeler récemment la décomposition en trois phases de la production historique, telle qu'avancée par Ricœur¹⁹, à savoir :

1. la phase documentaire (l'archive, le témoignage),
2. la phase explicative (l'analyse, la critique),
3. la phase représentative (la mise en forme, la signature).

Si exposés et fiches descriptives d'actions ont substantiellement alimenté la première phase, ils n'auront (pour les raisons mêmes que l'on vient d'exposer) qu'en partie répondu à ce qu'on attendait au titre de la deuxième phase. D'où l'importance de la quatrième séance, qui devra notamment, sous la forme d'une table ronde, faire entendre la voix des partenaires du Sud et satisfaire par là aux attentes des historiens.

Nous n'irons pas plus loin ici, laissant aux membres de cette prochaine table ronde la responsabilité de faire choix des questions qu'ils entendront se poser devant nous, et celle d'organiser leur échange en conséquence. Il serait simplement précieux que, d'ici là, réponse soit donnée aux trois questions suivantes :

- Quelles instances universitaires françaises travaillent sur ces sujets ?
- Avec les chercheurs africains, quelles coopérations actives ou potentielles ?
- Quelles études, enfin, déjà amorcées sur le thème ? Quelles publications accessibles ?

¹⁸ À l'exception notable de la séance du 3 décembre 2013.

¹⁹ Paul Ricœur. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris, Seuil, 2000.

DEUXIÈME PARTIE

**Séance du 12 février 2015 organisée dans le cadre
du séminaire de recherche EHESS sur le thème
« Ingénieurs, professions techniques et sociétés »
dirigé par Claudine Fontanon, Irina Gouzevitch, André Grelon**

**Trajets de formation professionnelle
et processus de décolonisation**

Transition avec le cycle du Gehfa

par Jacques Denantes

Cette séance s'inscrit dans le prolongement d'un cycle de séminaires sur « L'histoire de la formation des adultes dans les contextes de décolonisation », qui a été organisé par le Gehfa dans le courant de l'année 2013.

Il a comporté trois séances correspondant à trois points de vue sur les processus qui ont accompagné la fin de la colonisation :

- Préparer et assurer les relèves ;
- Pour les nouvelles autorités nationales, relever les défis de l'indépendance ;
- S'agissant de populations restées à l'écart des « coopérations » et des formations, s'organiser et se faire entendre.

Fin 2013, l'équipe qui, dans le cadre du Gehfa avait organisé ces trois séances en est arrivée à deux constats :

- Le premier constat, c'est l'importance de la décolonisation dans l'histoire de notre pays et le peu d'attention qui lui a été accordé jusqu'à présent. Or ce processus n'est pas terminé et nous vivons actuellement ses prolongements, d'une part, notre implication dans ce qui se passe en Afrique centrale et au Proche-Orient et, d'autre part, en France, notre confrontation aux problèmes de l'accueil et de l'intégration d'une immigration provenant des anciens pays colonisés ;
- Le deuxième constat, c'est le grand âge des membres de l'équipe qui a travaillé sur ce thème. Nous avons tous été plus ou moins engagés dans les décolonisations et dans les coopérations qui les ont prolongés entre les années 1960 et la fin du XX^e siècle, mais nous sommes maintenant âgés et nous aimerions susciter une relève de chercheurs sur ces thèmes.

C'est dans la perspective d'une relève que cette séance sur « Trajets de formation professionnelle et processus de décolonisation » a été organisée sous l'égide de l'EHESS dans le cadre de son cycle « Ingénieurs, professions techniques et sociétés ».

Je précise que, indépendamment de la publication éventuelle par l'EHESS des actes de ce séminaire de recherche, nous publierons sur Internet et nous éditerons en tirage limité un document récapitulatif de l'ensemble des séances organisées par le Gehfa sur le thème de « L'histoire de la formation des adultes dans les contextes de décolonisation ». Rappelons que ce document comportera en annexe plus d'une vingtaine de fiches relatives à des actions de formation dans des contextes de décolonisations, fiches donnant les références utiles pour approfondir leur connaissance et retrouver la documentation les concernant.

Introduction de la séance

par Guy Berger

Trois exposés sont prévus :

- celui de Aïssa Kadri, qui avec Mohamed Benguerna a dirigé la publication *Ingénieurs en Algérie dans les années 1960*, sur une génération de la coopération en Algérie ;
- celui de Jacques Combe, ingénieur à EDF (en retraite) sur la formation des ingénieurs et cadres africains qui ont pris en charge l'encadrement des compagnies d'électricité lors du passage à l'indépendance ;
- celui de Bernard Dumont, qui a été responsable pour le Mali au titre de l'Unesco du Programme expérimental mondial d'alphabétisation (PEMA), sur les formations techniques de producteurs ruraux.

Des questions pourront être posées après chaque exposé, mais le débat aura lieu à la suite des trois exposés.

A la demande d'André Grelon, ce débat sera suivi d'une présentation par Rim Otmani du sujet de la thèse qu'elle doit soutenir incessamment sur « La migration clandestine des jeunes diplômés algériens ».

La formation des ingénieurs en Algérie avant et après la décolonisation

par Aïssa Kadri, professeur émérite, université Paris 8

Je suis enseignant-chercheur à l'université Paris 8 (Institut Maghreb Europe). Après ma retraite, j'ai continué à travailler sur ce moment des indépendances et de la décolonisation. Avec un certain nombre de collègues, nous avons publié en 2014 chez Karthala deux ouvrages, l'un intitulé *Ingénieurs en Algérie dans les années 1960*, l'autre intitulé *Instituteurs et enseignants en Algérie - 1945-1975*²⁰.

Cinquante ans après l'indépendance de l'Algérie, on a l'impression que la coupure, en 1962, a été si brutale qu'après il n'y a plus rien eu. Le second des deux ouvrages montre au contraire qu'en septembre 1962, il est arrivé 15 000 enseignants français qui ont ouvert les écoles. Après les violences de l'été 1962 et les destructions de l'OAS, ces enseignants sont montés dans le bled, des écoles ont été ouvertes dans les villages et dans les villes. Il y a eu 12 000 instituteurs et environ 3000 enseignants du secondaire et du supérieur, dont le recteur de l'université d'Alger qui était André Mandouze. Un syndicaliste, Louis Rigaux, qui était le patron du SNI en Algérie, a repris l'Association professionnelle des instituteurs français en Algérie qui a continué jusqu'en 1970. On sait très peu que, durant cette période, beaucoup d'Européens ont contribué à la construction du jeune État algérien, notamment des ingénieurs. Il y a deux ans, nous avons réuni à l'Institut Maghreb Europe ceux qui avaient démarré en 1962, à la suite de quoi nous avons publié *Ingénieurs en Algérie dans les années 1960*. On y trouve le cas assez exceptionnel de René Vella, qui était natif de Bône. Ingénieur électricien, il entre en 1957 à Électricité et gaz d'Algérie et termine à la Sonelgaz en 1977 pour aller ensuite dans le nucléaire en France. C'est lui qui a remis en route la centrale électrique d'Alger le 5 juillet 1962. Son témoignage : « J'ai fait démarrer l'électricité en Algérie juste après l'indépendance ». Vous avez donc un ensemble d'ingénieurs d'électricité, d'hydraulique, des travaux publics, de la SNS, de la Sonatrach qui témoignent de ce moment où ils ont participé à l'édification de l'économie du jeune État algérien. Ces deux ouvrages reviennent sur ce moment de la décolonisation.

Comment aborder la question de la formation des ingénieurs en Algérie et plus généralement celle de l'éducation et de la formation ? Comment ont été formées les élites algériennes et françaises qui se sont mixées dans cette période pour développer l'Algérie dans le cadre de la coopération ? Pour commencer, je souhaiterais revenir en arrière dans l'histoire, car on ne peut comprendre ce qui s'est passé si on ne le rapporte pas au système d'éducation imposé avant l'indépendance. Avant la colonisation, il y avait un système d'enseignement traditionnel avec des écoles coraniques dans tout le pays. Écoles coraniques et médersas étaient très fréquentées, mais l'imposition du système scolaire français va complètement modifier le paysage de l'éducation et de la formation. Il n'y a pas eu de refus de l'école française de la part de la société colonisée, mais les colonisateurs étaient enfermés dans une contradiction. En effet, scolariser c'est acculturer, c'est assimiler, mais c'est aussi éveiller les consciences. Cette contradiction a traversé toute l'offre scolaire française : on veut bien éduquer, on veut bien scolariser, mais on a peur de remettre en cause le rapport colonial. Il y avait la pression des lobbies colons. Même si l'offre métropolitaine était par moment claire et forte, les colons s'y opposaient au plan local. Même Jules Ferry en son temps déclarait au Sénat : « Qu'est-ce que vous voulez faire de ces jeunes indigènes ? Vous ne pouvez pas les exterminer, il faut leur donner un petit peu de français juste pour avoir une main-d'œuvre dégrossie pour ces chaudes régions. »

²⁰ Kadri Aïssa (dir.). *Instituteurs et enseignants en Algérie (1945-1975)*. Paris, Karthala, 2014. Kadri Aïssa et Benguerna Mohamed (dir.). *Ingénieurs en Algérie dans les années 1960*. Paris, Karthala, 2014.

Donc contradiction entre une vision utilitariste de l'école du point de vue métropolitain et le blocage par ceux qui craignaient de voir l'école remettre en cause le rapport colonial. Cette contradiction, on la retrouve chez les Algériens. Il est faux de dire qu'ils ont tous refusé l'école : dès le départ des Algériens, des « indigènes », ont été dans les écoles françaises. Il y a eu du refus, mais aussi de la demande, car le développement du capitalisme colonial créait la nécessité d'avoir un bout d'école pour accéder au marché du travail, pour au moins baragouiner le français. Si bien qu'au début du siècle, des Algériens avaient déconnecté l'école de sa gangue coloniale, ils la neutralisait, elle apparaissait pour eux comme une institution de promotion.

Cependant globalement, malgré le discours colonial revendiquant l'apport de la civilisation par l'éducation, peu d'Algériens en ont bénéficié. En 1954, au début de l'insurrection, à peine 10 % d'une classe d'âge était scolarisée et il a fallu attendre 1958 pour voir arriver les enfants de façon plus massive à l'école, ceci en dépit d'un plan de relance en 1947. Il faut confronter cette situation avec celle du côté européen où plus de 90 % d'une classe d'âge était scolarisée. De ce point de vue, la formation des élites était assez dérisoire, avec une trentaine de bacheliers dans les années 1920-1930. Il faut attendre la seconde guerre mondiale pour que ça commence à monter et pour voir des Algériens accéder à l'université française coloniale, qui était l'université d'Alger. Celle-ci a été mise en place en 1879, d'abord sous la forme de grandes écoles, puis d'université en 1909. Mais les Algériens y restaient cantonnés dans des filières dominées, dans ce qu'on appelait des « Certificats spéciaux pour indigènes ». Par rapport aux Européens admis dans les filières normales, ceux-ci continuaient à subir des rapports coloniaux. Mais certains ont commencé à aller étudier en France métropolitaine où ils ont découvert d'autres rapports sociaux. On peut dire qu'à partir des années 1940, ceux-là sont devenus les élites nationalistes qui se sont retrouvés dans les écoles de médecine de Montpellier, Toulouse, Paris... où, avec leurs collègues marocains et tunisiens, ils vont fonder des syndicats d'étudiants nord-africains. Du côté des ingénieurs, vous avez le premier polytechnicien, Édouard Mouloud (il s'appelait Omar Mouloud, mais avait changé son nom en se convertissant), qui va finir comme sous-directeur de la SNCF à Alger. Dans les années 1940, vous avez le polytechnicien Salah Bouakhair qui va devenir le Secrétaire général du Gouverneur général d'Algérie. Mais finalement, ça se comptait sur les doigts d'une main ; il y avait quatre ou cinq ingénieurs, notamment Ahmed Ghozali qui était aux ponts & chaussées et qui est devenu Premier ministre.

Pourquoi y avait-il si peu de formations d'ingénieurs ? C'est parce que, dans le système colonial, la formation des élites indigènes se faisait de façon sélective. Quelles étaient leurs filières de formation ? C'étaient des filières dominées, comme par exemple, dans le cas des instituteurs, les formations dispensées dans le réseau de l'École normale de la Bouzareah, qui était le réseau B. Car, jusque dans les années d'après-guerre, il y avait deux réseaux de formations des instituteurs, le réseau A pour les Européens et le réseau B pour les indigènes, la fusion n'ayant été réalisée qu'après 1945. Du côté algérien, il y avait donc l'École normale de la Bouzareah et il y avait la médersa, les medersas d'Algérie qui se sont repliées sur Alger pour former des élites indigènes.

Pour les instituteurs, ils étaient perçus comme une élite de démonstration, c'est-à-dire ce que peut la société coloniale pour les meilleurs, les élus du système. Ils étaient des instituteurs laïques assimilationnistes qui vont créer une revue, *La Voix des Humbles*, et qui vont donner de grands écrivains comme Mouloud Feraoun, Mouloud Madri... Ils vont militer pour la laïcité, pour le droit des femmes, ils vont être à la Ligue des droits de l'Homme. Ce sont des instituteurs Troisième République, ils étaient peu nombreux et ils étaient des élites de démonstration. La colonisation disait à la société : si vous voulez être intégrés, voilà la voie à choisir, voilà ce qu'on peut pour les meilleurs d'entre vous.

Mais vous aviez aussi une élite de différenciation, avec les médersiens. La colonisation avait créé les grandes médersas, Constantine, Médéa et Alger, puis c'est devenu la seule médersa d'Alger. Dans cette médersa d'Alger, on a formé des élites qui allaient s'adresser à la société

indigène dans son langage, l'arabe, dans ses codes et avec ses valeurs. Mais elles étaient « remoulées » dans le moule laïque, français. On a formé des interprètes judiciaires, des greffiers...

Vous aviez ces deux types de formations, mais la formation technique était faible. On a envisagé le primaire supérieur comme circuit de sortie pour un certain nombre d'indigènes, mais cela a piétiné, il y a eu un très faible effectif. Les collèges et les lycées, il a fallu attendre après 1945 pour voir les effectifs augmenter. Donc les formations proposées aux indigènes restaient dominées, des formations de supplétifs du système colonial. Jules Ferry disait déjà : « donnez leur juste une petite formation pratique ». On a commencé à développer, pour les femmes des ateliers, des formations dans le milieu rural, ce qui va poser problème aux syndicats d'enseignants après 1940, notamment au SNI qui va mettre en débat ce type de formations « au rabais », dit-il, notamment avec les Centres sociaux d'éducation qu'avait mis en place Germaine Tillion. Certains instituteurs n'étaient pas d'accord : ils disaient qu'il s'agissait d'une formation au rabais, qu'il fallait mettre en place un vrai enseignement et non pas un semblant d'enseignement, un savoir pratique. Louis Rigault, qui était secrétaire du SNI, n'était pas d'accord avec les Centres sociaux, d'autres les toléraient sans s'y engager...

Je viens maintenant aux années de la post-indépendance. Comme je le disais au début, l'indépendance, contrairement à ce qu'on peut penser, a été une continuité du point de vue de la formation et du point de vue du système d'éducation. L'université algérienne va être une université française, quasiment jusqu'au milieu des années 1970. Elle va être dirigée par des Français, soit des « pieds-rouges », soit des coopérants, soit des gens qui étaient là et qui ont continué à exercer. La formation était plutôt formation générale, dans la lignée de ce qui avait prévalu dans la période coloniale. Je rappelle le présupposé de l'enseignement français : la hiérarchie des disciplines imposée à l'Algérie, c'est la hiérarchie des disciplines traditionnelles qui met au sommet les humanités et l'enseignement technique et professionnel au bas de l'échelle. Je cite Bourdieu : « En France on a le culte du brillant et de l'abstrait ». Dans cette hiérarchie, la figure intellectuelle, c'est le philosophe, le sommet de l'intellectualité, ce sont les grands philosophes. L'enseignement pratique et technique est un enseignement dominé qui est au bas de l'échelle, et il y a une espèce d'affinité entre cette hiérarchie et celle des groupes sociaux : ce sont les classes populaires qui vont suivre l'enseignement professionnel.

En gros, cette hiérarchie est même redoublée en Algérie puisque dans la tradition algérienne, le rapport au savoir, c'est le rapport intellectuel, ce n'est pas le rapport au savoir concret. Abdel-Malek Sayak disait : « En Algérie jusqu'à aujourd'hui, on a une représentation qui est transversale à la société, les métiers manuels sont des métiers salissants, des métiers dévalorisants, des métiers de bas de l'échelle. Même d'être secrétaire derrière un bureau, de délivrer des extraits d'état-civil, ça a du pouvoir et c'est un métier noble par rapport aux métiers manuels. » Cette façon de voir les choses a été redoublée par l'effet hiérarchique des disciplines françaises, ce qui fait qu'après l'indépendance on va voir cet engouement pour l'école, mais non pas pour l'enseignement technique ou technologique ou pour les formations d'ingénieurs. Un ouvrage publié à l'époque présente l'Algérie comme « une technocratie sans technologie »²¹.

Après 1962, on a une formation généraliste concomitamment avec une massification du système d'enseignement qui est tout sauf une démocratisation, car la massification se fait dans une hiérarchie, qui fait apparaître les filières arabisées comme des filières de relégation pour les classes populaires. Plus l'arabisation avançait, plus les classes populaires, moyennes ou supérieures accédaient aux filières francisées. On avait quelque chose qui était duel qui allait, par effet de boule de neige, s'élargir jusqu'à la rupture des années 1990 : le mouvement

²¹ Glasman Dominique et Kremer Jean. *Essai sur l'université et les cadres en Algérie : une technocratie sans technologie ?* Paris, Éditions du CNRS/Les Cahiers du CRESM, 1978.

islamiste part de là. Ce sont des demandes d'arabisation qui deviennent des demandes d'islamisation au moment où ceux qui les portent arrivent sur le marché du travail et il n'y a pas de travail. Ils demandent l'arabisation pas seulement comme langue, mais aussi son contenu, la « charia », les sciences sociales qui devraient être arabisées... Ils revendiquent l'étude des philosophes arabes islamistes.

C'est ce processus qui fait que la formation technologique est faible. Il y a bien l'École industrielle d'Alger, qui avait été mise en place en 1925, qui, après l'indépendance, est devenue l'École polytechnique d'Alger et qui a connu quelques cohortes. Mais dans ce processus de massification, il y a quelque chose comme une marginalisation de ces formations.

Pour conclure, l'impact du système français en Algérie ne s'est pas traduit dans les effectifs : nous avons vu qu'ils ont été faibles avant l'indépendance (10 % d'une classe d'âge scolarisés). Mais il y a eu un effet d'institution, c'est-à-dire que ce qui a été imposé à l'Algérie, un peu comme pour la société rurale française, c'est une organisation de l'enseignement, un effet de hiérarchie, de spécialisation des maîtres, des règles de fonctionnement, un effet de certification... C'est de cela qu'a hérité l'Algérie, elle a hérité de cet effet institution, des Écoles normales, de la formation des maîtres...

Après la massification de 1962, on aboutit à quelque chose comme une désinstitutionalisation. C'est-à-dire que, par un retournement des choses, avec toutes ces règles, cette organisation scolaire, cette hiérarchie, l'effet des diplômés qui deviennent payés en monnaie de singe parce qu'ils n'ont plus de valeur, on aboutit à une institution complètement désinstitutionalisée, enveloppée par une société dont les règles, le gagner facile de l'argent, l'informel, l'effet clientèle... pénètrent l'institution et la délitent.

Alors le drame de l'Algérie, je l'ai écrit dans un journal algérien, c'est que rien n'est fait, depuis la sortie de la décennie noire, de la guerre civile algérienne, rien n'est fait pour réformer, contrecarrer, pour redémarrer des formations pour le développement. Les années développementalistes, ça s'est fait avec les coopérations, les Cubains, les pays de l'Est, la France, etc. Avec cette massification, on arrive en 1990 à un système d'enseignement qui ne forme plus pour un système économique et social. Il forme des chauffeurs et, même s'il formait à des diplômés ayant une valeur, l'Algérie importe tout et fait travailler des Chinois dans le bâtiment, des Français dans l'hydraulique, la téléphonie et le métro, des Turcs, des Espagnols... Même les coffres sont importés aujourd'hui ! Les autoroutes, tout est fait par des étrangers. Et donc on se demande à quoi servent ces institutions, sinon à garder les jeunes et à les contrôler, qu'ils ne soient pas dans les mouvements sociaux... En plus, ils y sont souvent. Il y a des grèves tous les jours, des manifestations. Au fond le drame, c'est qu'on arrive au bout de ce processus, au fait que l'Algérie n'a pas connu l'ouverture de son système d'enseignement à l'international, sa réorganisation et sa rationalisation, une formation des élites pour le secteur économique, contrairement à la Tunisie et au Maroc. Le collègue marocain peut en parler. Je lisais récemment qu'il y avait 25 % d'ingénieurs marocains dans les grandes écoles françaises, soit 600 ingénieurs ! C'est le deuxième groupe étranger en France après les Chinois. Et ce ne sont pas forcément des Marocains de classe moyenne, car il y a une vraie politique de mobilisation pour la formation et l'enseignement. Même si le modèle marocain peut être critiqué pour son néolibéralisme, il y a cet effort de formation. En Tunisie, il y a des classes préparatoires. On voit bien que la Tunisie, le Maroc et même l'Égypte se sont ouverts à l'international. Il y a une quarantaine d'universités au Maroc, publiques et privées. L'Algérie a voulu, il y a deux ou trois ans, mettre en place des systèmes d'enseignement d'élite, mais ils ne sont pas ouverts sur l'international, il y a une espèce de frilosité, ça reproduit les effets clientèle, ça reproduit les modalités de fonctionnement qui ont jusque là prévalu. Ce qui fait que les Algériens partent étudier à l'étranger, mais ne reviennent pas, ce qui n'est le cas ni des Marocains, ni des Tunisiens.

Au bout du compte, on peut s'interroger, puisque la formation des ingénieurs était notre thème, comment va-t-on former des ingénieurs et pour quel développement économique ? Je termine là-dessus : quand on veut former pour un système économique et social, il faut voir quel est ce système et ce qu'on a en vue. Je cite Jean-Claude Passeron qui dit, en gros : le système économique et social et le système d'enseignement ne vont ni dans le même sens, ni à la même vitesse. Le système d'enseignement a une force d'inertie : quand on y change quelque chose, il faut attendre une génération ou deux pour en voir les effets. Mais pour le système économique et social, ça va très vite, les changements, la technologie... À quinze ans de distance, aucune société ne sait de quelles compétences elle aura besoin. On le voit avec les médecins en France. On a fait des *numerus clausus* et des quotas et aujourd'hui il y a des problèmes pour avoir des médecins dans un certain nombre de spécialités. Si on reprend le cas de l'Algérie, le système économique, on ne le voit pas. On n'est même pas dans le socialisme, on n'est pas dans le néolibéralisme, on est dans quelque chose d'hybride, sans ouverture sur le monde ou sur la Méditerranée, on est dans un système hybride où il y a des va-et-vient sans qu'aucune décision ne soit prise sur un projet de société, un système économique et social et, en conséquence, sur ce qu'on doit former pour ce système économique et social.

Je vous remercie.

Intervention de Roland Colin

Toute histoire a ses trous noirs et, dans le système algérien, il y a des trous noirs. J'ai eu le privilège de me précipiter dans deux de ces trous noirs qui ne sont pas sans rapport avec ce qui a été dit.

En 1962, lorsque le Gouvernement d'indépendance s'est mis en place, l'armée de libération nationale était répartie entre l'ouest et l'est du pays. Il y avait la base marocaine et la base tunisienne, plus ce qui se passait sur le territoire algérien proprement dit. Au Maroc, depuis 1956, fonctionnait une filière de formation rurale extrêmement originale, qui avait été lancée par le premier Gouvernement de Mohamed V sous l'influence de Ben Barka. J'ai été très mêlé à tout ça. Cette animation rurale marocaine reposait sur une philosophie de l'auto-encadrement et de l'enracinement, dans une perspective tout à fait endogène. Elle a engendré l'animation rurale sénégalaise et toute une série d'autres. En 1962, lorsque l'armée de libération est arrivée à Alger, le bureau politique du FLN s'est saisi de l'expérience marocaine. Ben Bella a décidé de lancer une expérience pionnière d'animation rurale en Algérie, un greffage sur la philosophie de l'autogestion en vigueur à l'époque. On a choisi la vallée du Chélif et dans cette zone, sur des propriétés qui étaient auparavant latifonnières, on a mis en place un système d'autogestion greffé sur la formation d'un auto-encadrement paysan, qui a donné des résultats remarquables. Ça a duré un an : au bout d'un an, Ben Bella a convoqué les responsables de cette opération et ceux qui les assistaient, notamment une association qui s'appelait l'IRAM (Institut de recherche et d'application des méthodes de développement) et qui avait travaillé au Maroc, où elle était basée. Ben Bella a dit à ses promoteurs : ce que vous faites est passionnant, mais nous sommes en porte-à-faux parce que l'auto-encadrement rural que vous mettez en place dépasse de loin l'encadrement du FLN et donc surplombe celui du FLN, ce qui est intolérable. On est obligé d'arrêter, mais nous vous demandons de mettre en place une filière pour la formation des cadres du FLN au développement et à l'autogestion. S'est alors mis en place un système d'encadrement du FLN qui était dirigé par le bureau politique du FLN. Le responsable était un jeune économiste venant de l'armée de libération côté Maroc, qui s'appelait Temmar. On a vu se développer ce système qui a duré à peine quelques mois. L'idée était : on commence par faire une session au bureau politique à Alger, on pose les bases d'une formation au développement des cadres supérieurs de l'État, ensuite chacun descend dans sa wilaya où l'on fait des séances comparables et ça va jusqu'aux cellules de base. Et après on fait un système qui remonte et, là, on a une charte qui permettra de relancer une politique complètement novatrice. Le

processus aller a été mis en place et, au moment de la remontée, en 1965, Boumedienne a lancé un coup de pied dans la fourmilière et tout a été bloqué... C'est ce que j'appelle mon premier trou noir.

J'ai été associé à un deuxième trou noir en avril 1971. Ben Yahia était ministre de l'Enseignement supérieur et il se plaignait amèrement de la pesanteur de l'encadrement universitaire à la française qui régissait les facultés algériennes. En particulier, malgré les effets de 1968, on gardait le système des facultés séparées et l'interdisciplinarité était bannie. Ben Yahia a décidé de convoquer un grand colloque international à Alger sur le thème de l'interdisciplinarité dans les sciences sociales. Il a invité un certain nombre d'universitaires des pays du Sud, en donnant une place de premier choix aux Brésiliens. Le colloque s'est tenu en avril 1971. La délégation brésilienne était dirigée par Darcy Ribeiro, l'ancien recteur de Brasilia. Les Brésiliens m'ont demandé de venir avec eux et j'étais dans leur délégation. A l'époque, j'étais à l'École des hautes études avec Desroche et j'ai vécu tout cela. La problématique a été posée mais, après, quand il s'est agi de la mettre en œuvre, toutes les forces contraires se sont liguées et cette initiative est devenue un trou noir.

Intervention de Monsieur Djilali

Ce sont des ulémas qui ont imposé l'arabisation au Maroc et qui nous ont créé un problème que nous avons toujours. Cela mène directement vers le déclassement dont vous avez parlé. Nous en souffrons et j'ajouterai que Allal El Fassi, qui est à l'origine du parti islamiste au pouvoir, est un médecin, formé à Alger, qui a viré à l'islamisme.

Mais ce qui est important, c'est que le Maroc en 1959 a lancé la planification. Contrairement à l'Algérie, Hassan II, n'ayant ni le gaz ni le pétrole, a choisi l'agriculture comme priorité fondamentale. Il a réussi sur ce plan-là dans la mesure où les 130 barrages actuels nous ont sauvé la peau. Je viens de donner une conférence sur l'eau au Rotary de Paris : j'ai montré que c'est grâce aux ingénieurs formés à l'école française et à l'école marocaine que ces barrages ont eu lieu. Ce sont ces ingénieurs que l'on retrouve à l'ONE (Office national de l'eau potable) et dans l'agriculture en général.

Pour l'agriculture, on a hérité de la politique du paysannat du Protectorat. Cette continuité entre la politique du Protectorat et l'indépendance a joué pour le Maroc. On a maintenu un certain nombre de structures positives. Des ingénieurs tels que Serfaty, qui est devenu un opposant, a dirigé l'ONI (Office national des irrigations). Paul Pascon, le grand sociologue, qui a orienté l'Institut national vétérinaire et d'agronomie, a été le premier en Afrique à faire du ruralisme, c'est-à-dire que l'étudiant, dans son cursus de quatre ans, doit absolument passer trois ans dans une localité de montagne. J'ai vu comment il faisait pour lâcher ces enfants dans la nature.

Donc les politiques sectorielles qu'on a menées au Maroc, contrairement à ce que voulait l'Istiqlal, ont donné une priorité à l'ingénieur. Et le paradigme de l'ingénieur se retrouve lorsque Mohamed VI, dans la commission royale formée à la fin des années 1990, a réformé l'enseignement. On a fait le choix de la modernité. Les choix sont clairs, en faveur de la langue et du modèle de l'ingénieur.

Ce pluralisme se retrouve dans le secteur de l'enseignement. Au temps du Protectorat, nous avions trois écoles. L'École industrielle de Casablanca a donné de grands ingénieurs, mais il est clair que les Français ne voulaient pas d'ingénieurs marocains. Je me souviens, lorsque j'étais dans le secteur du sucre, d'un vieil ingénieur français qui m'avait dit : « J'ai découvert que le Maroc pouvait faire une politique sucrière indépendante, mais les Français ne voulaient pas implanter des sucreries dans le monde rural par crainte d'avoir une classe ouvrière qui pouvait leur causer des problèmes. »

Chez nous les élites politiques sont schizophréniques. Dans leurs discours, ils choisissent une école publique pour tous les Marocains, mais dans le fond, par népotisme, ils choisissent les grandes écoles en France pour leurs enfants. Heureusement l'ouverture vers l'international s'accélère et nous avons beaucoup d'opportunités. Mais ça reste toujours un problème d'argent. Un collègue a créé des bourses d'excellence pour les gens pauvres de sa ville de Taourirt : chaque année, il choisit une dizaine d'élèves pauvres qui ont d'excellents résultats en maths et en physique pour les envoyer poursuivre à l'étranger.

Nous sommes donc dans un système larvé et l'arabisation nous a fait des dégâts. Je ne suis pas contre l'arabisation, je suis arabisant, mais beaucoup de choix ont conduit à l'élimination de la population rurale.

Une dernière question : on néglige l'importance des choix qui ont été faits durant le Protectorat et dès l'indépendance, d'avoir des lycées d'excellence, un dans chaque grande ville (j'ai été dans un de ces lycées). Ces lycées d'excellence étaient de grandes casernes d'internat qui permettaient aux enfants des ruraux de trouver le gîte et le couvert, donc de pouvoir exprimer leur personnalité. Mais l'enseignement nous pose des problèmes, notamment lorsqu'il y a des choix politiques à faire. Heureusement nous avons un roi moderne qui est décidé à réformer.

Comment la décolonisation de l'industrie électrique a été engagée en Afrique

par Jacques Combe

Dès l'origine, l'industrie électrique s'est implantée en Afrique sur le modèle de l'organisation politique : une société plurinationale en AOF, une autre en AEF, chacune installant une filiale dans chacun des États de son territoire. L'ensemble fonctionnait assez bien sur une logique économique coloniale où les États étaient, pour l'énergie électrique, autant de marchés distincts ; il était incompatible avec la nouvelle donne politique de 1960, disparition de l'AEF et l'AOF, apparition d'États indépendants entraînant l'autonomie des compagnies d'électricité.

Un triple mouvement de décolonisation était indispensable :

- décoloniser les structures industrielles,
- décoloniser les compétences et les responsabilités,
- décoloniser le marché, l'électricité.

Décoloniser les structures industrielles

Cela s'est fait :

- En supprimant les sociétés plurinationales, en transformant chaque compagnie d'électricité en Société d'économie mixte (SEM) nationale autonome chargée, au-delà de la fourniture d'électricité, d'aider au développement économique du pays ;
- En nommant dans chaque SEM, à la place du représentant d'EDF, un président autochtone issu des milieux économiques ; les États n'en manquaient pas et le remplacement s'est réalisé rapidement ;
- En amenant les États à prendre une participation croissante au capital de leur SEM, par le rachat progressif des parts détenues par EDF.

On peut considérer que cette décolonisation était effective en 1975.

Décoloniser les compétences et les responsabilités

Une même stratégie a été adoptée, sous des modalités diverses, pour toutes les catégories de personnel : prévoir des parcours professionnels enchaînant des postes de travail propices à l'acquisition d'expérience et des périodes de formation ou perfectionnement.

A partir de 1970, des centres de formation **d'ouvriers** ont été construits, sur les méthodes et avec l'appui d'EDF, dans la quasi-totalité des compagnies ; elles ont ainsi pu disposer, en une dizaine d'années, d'une population complète de véritables professionnels.

En 1960, à l'exception des grandes compagnies (Cameroun, Côte d'Ivoire, Sénégal, Zaïre...), les postes de technicité de tous niveaux étaient tenus par des expatriés ; la population **d'agents de maîtrise et de techniciens** africains était à construire entièrement. Toutefois, sur le terrain, les ouvriers étaient souvent encadrés par des Africains sans qualification technique devenus, à l'usage, familiers des installations ; un perfectionnement pouvait être envisagé pour ceux d'entre eux dont la formation générale était suffisante et qui avaient quelques années de pratique professionnelle. Si les effectifs à former étaient globalement nombreux, ils ne justifiaient pas, à l'échelle de chaque compagnie, des investissements en formateurs et en équipements.

Un programme, commun à toutes les compagnies, a donc été élaboré pour préparer ces personnels à tenir des postes d'agent de maîtrise supérieure et, éventuellement, à assumer plus tard des responsabilités d'encadrement. C'est l'École de métiers d'EDF de Saint-Affrique (Aveyron) qui fut chargée de mettre en œuvre ce **stage de techniciens africains** qui comportait un séjour à l'école de trois trimestres de formation technique et d'entraînement au métier, suivi d'un stage individuel de trois mois dans une exploitation d'EDF. Mise en place au début des années 1970, l'opération a formé environ 400 agents de maîtrise supérieure en une vingtaine d'années, satisfaisant ainsi les besoins d'une génération dans les compagnies de faible effectif. Les grandes compagnies ont, par la suite, monté des formations de techniciens supérieurs dans leurs propres centres. Le programme fut suspendu au début des années 1990.

Autant l'Afrique disposait, en 1960, de lettrés et de juristes de bon niveau, autant les compétences techniques et économiques indispensables pour assumer les responsabilités d'un directeur général étaient inexistantes. Il fallait, sans attendre, **fabriquer du directeur général**. Dès la fin des années 1950, certaines compagnies avaient repéré des étudiants africains dans les facultés des sciences françaises ; à quelques-uns d'entre eux furent proposés, dès 1960 et avec l'appui d'EDF, des parcours de préparation aux fonctions de direction générale comportant l'obtention en France d'un diplôme d'ingénieur, l'affectation temporaire dans des services et exploitations d'EDF, puis la prise de responsabilités croissantes dans la compagnie d'origine. Financés par la France, ces longs cursus (10 ans !) ont permis qu'en 1975, 19 compagnies sur 20 aient un directeur général africain, alors qu'en 1970 il n'y en avait encore qu'une.

Au début, la décolonisation des postes **d'ingénieurs et cadres** s'est faite au rythme lent des créations de postes, par recrutement de jeunes africains diplômés ; ils étaient professionnalisés par compagnonnage, auprès de l'encadrement expatrié resté en place qu'ils devaient progressivement remplacer.

Mais l'acte fort et déterminant de la décolonisation de l'encadrement a été la création de **l'École supérieure interafricaine d'électricité (ESIE)**. C'est M. Konan Lambert, directeur général d'ECCI (Énergie électrique de Côte d'Ivoire) qui a lancé, au début des années 1970, l'idée d'une école d'ingénieurs pour l'ensemble des compagnies d'électricité d'Afrique qui a été construite en Côte d'Ivoire avec l'aide des coopérations française, suisse et allemande. La première promotion a été accueillie en 1983 et l'école a fourni pendant une quinzaine d'années des ingénieurs très appréciés de leurs employeurs ; pour des raisons financières, elle a été fermée en 1997-98.

Comme on le voit, la décolonisation dans l'industrie électrique a été initiée par EDF, au travers des expatriés qui dirigeaient les compagnies. Mais, dès 1970, l'africanisation progressive du capital des sociétés, la nomination de présidents nationaux, l'arrivée de directeurs généraux et de cadres africains, ont entraîné une évolution des relations entre EDF et les compagnies nationales : de la gestion directe à la coopération, de la coopération à la prestation de services, de la prestation au conseil...

La décolonisation des compétences qu'on vient de décrire s'est ainsi déroulée sur trente années, dans ce contexte où **la décolonisation elle-même s'est peu à peu décolonisée**.

Décoloniser l'électricité ?

En 1945 a commencé d'apparaître en Afrique une véritable industrie électrique, c'est-à-dire fortement capitalistique (investissements lourds, prévisions à long terme, appel à l'emprunt...) et totalement intégrée (toute la chaîne de traitement du produit, de sa production à la vente au détail en passant par son conditionnement, son transport, sa vente en gros...). Cette industrie fonctionnait sur une **logique à la fois économique et technologique** que partageaient les pouvoirs politiques et économiques de l'époque, logique totalement étrangère à celle des sociétés africaines traditionnelles, ce qui ne gênait personne : elles-mêmes se sentaient peu

concernées et, en dehors des agglomérations, elles n'étaient pas encore un marché potentiel. Comme on le disait sur les marchés, « l'électricité, c'est une affaire de blancs ».

En 1960, l'indépendance change la donne, l'électricité devient l'affaire de tous, il faut accroître la production et la diffusion de cet outil de développement économique ; mais le nouveau pouvoir politique, devenu prépondérant dans les décisions des SEM, reste imprégné de la **logique communautaire traditionnelle**.

C'est autour de 1970 que la rencontre entre ces deux logiques a eu lieu, c'est en 1973-74 que le « 1^{er} choc pétrolier » allait entraîner une dégradation des économies africaines et c'est dans cette situation doublement inédite qu'à peine entrés en fonction (entre 1970 et 1975), les nouveaux directeurs généraux ont dû arbitrer entre ces logiques contradictoires et acquérir une certaine aptitude à vivre entre les deux.

En réalité, ce n'est pas qu'une question de logique. A travers les nouvelles compagnies d'électricité, l'indépendance a apporté aux nouveaux États une **technologie nouvelle** (à charge pour eux d'en tirer le meilleur profit), mais elle a aussi introduit **le mode nouveau d'organisation sociale** que sous-tend cette technologie et qui n'a rien à voir avec la société traditionnelle :

- ici, par exemple, on ne travaille pas en famille, la répartition des tâches est réglée par la technologie, la cohésion interne assurée par l'organisation, la hiérarchie assise sur des savoirs techniques qui ne sont pas liés à l'âge...

- ici règnent les exigences financières, on est obsédé par les coûts ; si la lumière du soleil est donnée, celle de l'électricité se paie ; les tarifs de l'électricité découlent d'études savantes et la facture ne peut pas faire l'objet d'un marchandage individuel ; l'État lui-même, pourtant propriétaire de la compagnie, doit lui payer ses propres consommations...

Ces quelques exemples simplistes illustrent combien, dans les années 1960, les États et la société traditionnelle étaient mal équipés pour piloter ces ensembles cohérents et massifs qui leur appartenaient et dont ils avaient besoin. **Décoloniser l'électricité** signifie précisément mettre les États et la société africaine en capacité de le faire. Il ne faut pas croire que cette situation était propre à l'Afrique, toutes les sociétés confrontées à l'irruption massive d'une technologie nouvelle l'ont connue.

Le défi pour les États et les sociétés traditionnelles était de **s'approprier la technologie et l'organisation sociale qui l'accompagne**, c'est-à-dire d'en apprendre le fonctionnement, d'en accepter les contraintes, d'imaginer les voies et moyens de les maîtriser, au risque de devoir modifier certaines habitudes.

De la même manière que les compagnies se sont décolonisées en étant « investies » par des Africains compétents, il fallait que leur environnement socio-économique soit à son tour investi, ce qui demandait du temps parce que cet environnement était vaste et multiforme (administrations, pouvoirs publics, armées, clients, fournisseurs...) et qu'il avait probablement d'autres priorités, par exemple de « charger la mule » plutôt que « la mener au champ », en maintenant des tarifs trop bas, en faisant obstacle au recouvrement des impayés, en n'agissant que mollement contre la fraude... pour n'évoquer que des mesures élémentaires.

Les directeurs généraux, l'encadrement africain, les personnels professionnalisés ont joué un rôle essentiel dans la reconnaissance mutuelle de ces deux mondes de l'industrie et de la tradition : ils appartenaient aux deux. Et les initiateurs de l'École supérieure interafricaine d'électricité y avaient pensé, lorsqu'ils demandaient que la formation humaine des élèves les aide à vivre leur situation « d'avoir un pied au village et l'autre dans la ville » et les prépare à ce rôle de « passeur » entre deux univers. Et c'est bien ce qu'ils ont fait et qu'ils continuent probablement à faire, mais il y faut du temps et les exigences financières s'accommodent mal de la lenteur des évolutions sociologiques.

Le poids de leur déficit a ainsi conduit, au début des années 1990, à une restructuration de certaines compagnies, accompagnée d'une autre forme d'intervention d'EDF ou d'autres consultants, visant à assainir leur situation, et dont on doit espérer qu'elle ne signifie pas un recul de la décolonisation.

Une évaluation en 1995

Comme on l'a vu, la décolonisation de l'industrie électrique impliquait une double démarche :

- de décolonisation des compagnies d'électricité ; on peut la considérer comme achevée dès 1990,
- de décolonisation de l'électricité, afin que les États et la société africaine puissent assurer à leurs SEM les conditions d'un bon fonctionnement technique, économique et financier, ce qui demande bien plus d'efforts et de temps ; elle n'était pas encore achevée en 1995.

Des champs de recherches

Je ne suis pas historien et je n'ai porté ici qu'un témoignage global sur une décolonisation qui s'est concrètement effectuée d'autant de manières différentes qu'il y a eu d'États concernés. Des recherches d'historiens menées dans plusieurs pays pourraient en donner une vision plus contrastée et plus réaliste et, peut-être, remettre en cause certains de mes propos.

Il serait intéressant de savoir, près de 20 ans plus tard :

- si et comment les compagnies d'électricité ont amélioré leur fonctionnement et leurs résultats, comment la société africaine contemporaine a avancé dans l'appropriation des technologies électriques ;
- si cette appropriation a entraîné l'émergence de modes d'organisation de l'industrie électrique mieux adaptés aux réalités économiques ou culturelles que la réplique du modèle européen, en particulier en zone rurale ou semi désertique ;
- si l'adoption de nouvelles technologies peut, éventuellement, favoriser cette appropriation.

Quelques interrogations sur les formations techniques de producteurs ruraux

par Bernard Dumont

Je suis Bernard Dumont et j'ai travaillé dans l'Afrique subsaharienne tout le temps, soit sur place, soit à distance, presque constamment pour des formations d'adultes pour le développement. Après ce qui vient d'être dit, vu le temps qui me reste, je me demande si c'est encore utile que je fasse quelque chose. Compte tenu de l'importance de l'économie rurale agricole, on avait tenu à ce qu'une part importante de ce séminaire y soit consacrée. Malheureusement on n'a pas pu trouver, en France, un ingénieur en agronomie qui soit disponible aujourd'hui. Je n'ai pas la prétention de faire un exposé là-dessus, mais compte tenu de ma longue fréquentation des milieux ruraux, je voudrais vous faire partager non pas des connaissances, mais des interrogations. C'est d'autant plus important que l'objectif du Gehfa vieillissant, c'est de trouver des jeunes qui s'intéressent aux problèmes et qui veulent les creuser.

Il s'agit essentiellement des formations techniques des producteurs ruraux. On aurait pu s'occuper des ingénieurs puisque c'est le titre du séminaire, mais il faut aussi s'occuper de ceux qui font le travail. En milieu rural, il se trouve que c'est, à l'époque de la décolonisation, l'immense majorité des populations qui vivent en milieu rural, qui sont éleveurs, cultivateurs ou pêcheurs. S'occuper de la façon dont des formations techniques ont pu être introduites dans ce milieu, c'est s'occuper de l'ensemble des populations, même s'il y a des élites qui sont censées faire marcher.

J'ai tiré de mon expérience un petit schéma et je voudrais présenter : trois formules, trois niveaux de formation en milieu rural, que j'ai tous connus et auxquels j'ai participé dans certains cas.

- Le premier consiste à inculquer aux paysans un certain nombre de gestes techniques. Ça a déjà été évoqué à propos des électriciens mais, en milieu rural, il y a des améliorations à apporter qui portent sur des choses simples : la date des semis, l'utilisation d'une charrue très simple spécialement fabriquée pour les besoins et les sols de ces pays, la qualité des semences sélectionnées, faire vacciner le bétail... Et on trouve des « caporaux » qui vont inculquer ces notions. Dans les années 1960, c'était ça à peu près partout, l'immense majorité des formations rurales.

- Un deuxième niveau est une amélioration du premier. Ces gestes pratiques, on continue à les faire passer, mais en les situant dans un contexte plus global et plus cohérent. Il s'agit de la rotation des cultures, de l'association agriculture-élevage, de l'utilisation d'engrais organiques ou chimiques, d'un début de formation professionnelle par l'alphabétisation « fonctionnelle » dans leur langue, d'un début d'organisation collective villageoise. Cela s'est répandu à partir des années 1960 dans le cadre de ce qu'on a appelé des « opérations » (par produit). Le but était d'accroître la production et les capacités d'exportation de produits agricoles. C'était quand même un héritage du système colonial, puisqu'il s'agissait d'accroître la capacité de production de produits bruts, de matières premières : le coton, l'arachide pour l'huile, le riz.

- Au troisième niveau, il s'agit d'une volonté de formation en milieu rural dans laquelle il y a une cohérence culturelle, c'est-à-dire par rapport à la façon dont les paysans le voient, entre le développement humain, social et le développement économique. La formation prend son origine dans une participation active, consciente et organisée des groupements, villages, hameaux qui ont leur façon de voir les choses et de résoudre leurs problèmes. On fait attention à ce qu'il y a, en milieu rural, des connaissances. Il ne s'agit pas de plaquer des connaissances extérieures qui seraient sans rapport avec les connaissances empiriques et sans lien avec l'organisation de la société. C'est ça l'animation rurale. Ça s'est beaucoup développé dans un certain nombre de pays d'Afrique, Sénégal, Niger, Madagascar, Tchad...

Dans ces conditions, le développement, ce n'est pas une somme de recettes techniques, c'est un enjeu culturel et social autant qu'économique, à traiter par les mécanismes de consultation et de décisions collectives connus et acceptés des collectivités de base.

Et maintenant voilà les questions qu'on peut se poser :

- D'abord rechercher quelles extensions ont pu connaître ces trois formules, et leur évolution chronologique.
- Quelle est, pour chacune d'elles et dans chacun des lieux où elles se sont réalisées, leur origine, leur inspiration, leurs résultats ?
- Quels sont, pour chacune d'elles, les modèles de développement sous-jacents ? Quel est le modèle de société que l'on a à travers ça ?
- Et pour revenir à notre sujet, quel a pu être le rôle des ingénieurs, des techniciens agricoles par rapport à ces modèles ? Là, je crois qu'on aurait beaucoup à dire. Et quand je parle des ingénieurs, c'est aussi bien des nationaux que des coopérants.
- J'ai à peine évoqué, dans ces différentes formules, quelle a pu être la prise en considération des savoirs paysans. Je ne sais pas si vous connaissez le Burundi ou le Rwanda, des collines avec des spectacles agricoles qui font dresser les cheveux sur la tête des agronomes parce que, sur un petit bout de terrain en pente, vous avez un mélange de mil, de maïs, de haricot ou d'arachide, tout est mélangé. Il se trouve qu'avec la densité de population, la forme des terrains et la nature du sol, il n'y a que comme ça que ça peut marcher. C'est un cas extrême mais il y a partout des équilibres naturels, pédologiques qu'il faut respecter.
- J'évoque aussi les grandes catastrophes dans les années 1950/60, quand les colonisateurs ont cherché à apporter massivement des techniques et des moyens considérés comme modernes. L'exemple le plus célèbre, c'est celui de l'arachide aussi bien en Casamance qu'au Kenya, qui a été une véritable catastrophe. Il y a des connaissances des équilibres, pas seulement implicites, qui sont connus des paysans, mais il faut leur donner la parole. Comment prend-on en considération ces connaissances ?
- En se plaçant à un autre niveau, dans ces différentes formules, sachant qu'il y a tous les intermédiaires, quelles sont les places respectives du machinisme et de la main d'œuvre ? Je pense que tous nos ingénieurs et ceux qui sont formés dans leur pays le sont pour qu'on utilise le plus possible des machines plutôt que la main d'œuvre qui coûte cher et qui pose des problèmes syndicaux. Mais dans les pays dont je parle, la main d'œuvre est surabondante et il n'y a pas de capital pour acheter des machines. Dans les pays qui s'en sont rendus compte assez tôt dans les années 1960, il y a eu ce qu'on a appelé « l'investissement humain », (qui a certes connu des dérives)... Mais voilà des problèmes qu'il faut se poser : quel genre d'équilibre entre machinisme et main d'œuvre, entre capital et travail ?
- Quels ont été les attitudes des gouvernements à l'égard des différentes formules ? Quelle a été aussi l'attitude des aides extérieures ?
- Autre question : quelles sont aujourd'hui les suites visibles de ces diverses formules ? Je vous invite à lire un livre de Aïssatou Mbodj, intitulé *Le fil de l'écrit*²². D'origine sénégalaise, elle est maître de conférence à l'École polytechnique. Elle a beaucoup étudié ce qui reste de ce qui a pu être fait autrefois : comment aujourd'hui les paysans utilisent leur connaissance, notamment celle de l'écrit (en français, en arabe et dans leur propre langue) par rapport à tout ce qu'ils ont à traiter dans la vie ?
- Encore une question : quelles sont les relations entre ces différents types de modernisation et les organisations paysannes d'Afrique subsaharienne ? Personne n'entend parler de ces

²² Aïssatou Mbodj-Pouye. *Le fil de l'écrit. Une anthropologie de l'alphabétisation au Mali*. Lyon, ENS-Éditions, 2013.

organisations paysannes, mais c'est loin d'être négligeable. Je ne dis pas qu'ils fassent la pluie et le beau temps, mais si vous êtes attentifs à ces choses, ce sont les organisations paysannes d'Afrique subsaharienne qui ont empêché, depuis dix ans, l'aboutissement du « cycle de Doha » à l'OMC (Organisation mondiale du commerce), parce qu'ils ont assez de clairvoyance pour comprendre qu'un certain nombre de règles du commerce international sont des dangers pour eux. On a contourné en partie leur obstruction avec les accords bilatéraux, mais le rôle de ces organisations est très important ; il faut le connaître et le mettre en relation avec la façon dont cette modernité a pu être introduite dans le milieu rural.

- Maintenant il y a aujourd'hui des types de formation dans ces différents pays pour lesquels il faut voir qu'est-ce qui suit des modèles extérieurs et qu'est-ce qui est le résultat de ce qui a été assimilé de ces formations qui ont pu avoir lieu il y a une soixantaine d'années. Je ne peux m'empêcher de me demander s'il y a une relation entre ça et un phénomène dont, j'espère, vous avez entendu parler parce qu'il est particulièrement scandaleux, c'est l'accaparement massif des terres, que ce soit par des fonds d'investissement, par des sociétés étrangères ou des pays étrangers ou même par des nationaux. Il y a des pays où vous voyez les terres accaparées par des gens qui ont les moyens et qui prétendent pouvoir contribuer à l'alimentation et à la prospérité du pays par des méthodes qui négligent les paysans. Tout ça est en jeu.

- Dernière question, pas si innocente que ça. La FAO, les Nations unies ont déclaré l'année dernière « l'année de l'agriculture familiale ». Qu'est-ce qu'on en fait par rapport à tout ça ?

Voilà les questions.

Je vais vous donner en plus deux indications :

- Dans ce que j'ai appelé le deuxième niveau, les opérations de développement avec formation des agriculteurs et des éleveurs dans leur langue, ça a donné des résultats certains. Si un certain nombre de pays d'Afrique, le Mali, le Burkina Faso, sont devenus les premiers producteurs de coton d'Afrique, le type de formation qui a été donné dans ces opérations n'y est sans doute pas étranger. Il y a eu quelques dérives, mais en gros ça a marché. Ça a produit des capacités d'exportation et une amélioration de la situation des paysans, jusqu'à ce que la Banque mondiale ait obtenu le remplacement des « Opérations de développement » dont je vous parle par l'économie de marché et l'individualisation du producteur.

- Quant aux formations d'animation rurale, elles ont pratiquement toutes disparu à la suite soit de coups d'État militaires, soit de réorientations « libérales » des politiques publiques de ces pays.

Le débat

Guy Berger

Dans ce qu'a dit Aïssa Kadri, je retiendrai premièrement qu'il a sans arrêt parlé de contradictions, aussi bien chez la puissance formatrice que chez la puissance formée et chez la puissance formée quand elle devient elle-même formatrice.

Deuxièmement, je retiendrai très volontiers cette expression qu'il a utilisée, de formations qui sont des formations « de démonstration », qui sont en fait des formations mimétiques - on montre que le système peut former aussi bien qu'ailleurs des gens semblables à ceux des pays d'origine – et des formations « de différenciation », avec une ambiguïté car elles peuvent être soit l'affirmation d'une capacité propre de profils originaux, soit une façon de développer des cultures du pauvre, un peu à la marge, etc. A partir de ça je pense que tu as décrit une espèce de dressage, entre des coopérants et des gens formés, mais dressage dans lequel il ne s'agit pas tellement de parler d'opposition de forme coloniale, mais de création d'un projet commun qui a pu exister. Mais à la fin, tout ceci s'effondre faute d'un projet de développement cohérent et explicite.

Ce qu'on peut retenir de ce qu'a dit Jacques Combe : il y a ce tableau où on pose de manière différentielle la formation des directeurs généraux, la formation des agents de maîtrise et la non-formation des acteurs de base, supposant que c'est l'obéissance aux gestes qu'on leur montre...

Jacques Combe

Ca, c'est la faute des organisateurs. Vous avez tout à fait raison, mais le titre qui m'était donné c'était l'encadrement, donc j'ai squeezé tout ce qui était la formation du personnel d'exécution et la maîtrise de contact...

Guy Berger

Mais ce qui est intéressant, c'est qu'au contraire, ce personnel de base, chez les producteurs agricoles, apparaît comme le point de départ. Si bien qu'on a deux modèles, des modèles plutôt descendants et des modèles plutôt ascendants. On devrait pouvoir en discuter en croisant des expériences très riches, mais évidemment incomparables entre elles.

Une participante

Une question à monsieur Aïssa Kadri : vous avez parlé de la formation des élites indigènes essentiellement à Alger. Je voulais savoir si, à cette période que vous avez étudiée, tout était centré uniquement sur Alger et s'il n'y avait absolument rien dans les autres grandes villes, Constantine, Annaba, Oran. Pour les personnes qui ont reçu une formation à l'université coloniale d'Alger ou dans les universités françaises, tout était centralisé à Alger. Et aussi vous avez mentionné qu'il y avait des filières dominées et des filières légitimes. Quelle est la différence ? Qu'est-ce qui était enseigné dans ces filières ?

Pour rebondir sur l'intervention de M. Djilali, je pense qu'il y a une similitude dans les modèles maghrébins concernant l'importance donnée aux filières universitaires, c'est-à-dire de l'enseignement supérieur. Est-ce que cette importance donnée à ces filières par les trois pays maghrébins, le Maroc, la Tunisie, l'Algérie, par rapport aux filières qui ne sont pas de l'enseignement supérieur, n'est pas la conséquence directe ou indirecte de ce qui s'est passé dans cette période coloniale où il y avait des filières dominées et des filières légitimes ?

Une participante

Une réflexion autant qu'une question : nous sommes des historiens qui travaillons beaucoup dans l'esprit de comparaison. On a parlé de l'Algérie, on a parlé du Maroc, on a évoqué la Tunisie, on a parlé de grands groupes de pays d'Afrique... Donc on a une énorme masse d'informations. Est-ce que cette information est comparable à la même échelle ? Vous avez donné des pistes, des entrées possibles pour aborder ces questions soit par discipline ou par domaine (par exemple l'électricité), soit par l'étude d'un milieu (par exemple le milieu rural). Je me demande dans quelle mesure ces comparaisons sont possibles et pertinentes. Est-ce qu'on parle de la même chose ?

Un doctorant sénégalais

Il y a eu la sénégalisation du secteur de l'électricité. Il a fallu trouver un système pour que l'ancienne compagnie assure la formation des agents sénégalais jusqu'à la création d'une société vraiment nationale. Dans les années 1980, il y a eu la création de la première école de formation pour la société d'électricité du Sénégal.

Jacques Combe

Je voudrais rajouter que, quelques années plus tard, aux environs de 1995-96, l'école de formation de la société d'électricité du Sénégal a pris en charge la formation d'enseignants pour l'Angola, ce qui montre que ce centre de formation, non seulement est devenu autonome, mais est en train d'essaimer dans d'autres régions d'Afrique, ce qui est un test de la qualité de ce qui s'est fait au Sénégal.

Un doctorant

Je travaille sur la formation professionnelle en Belgique. Je me demandais quel est le rôle de la formation scolaire dans les sociétés en question, comment tout ça s'articule avec l'institution scolaire locale. C'est-à-dire pas seulement en envoyant quelques techniciens en France, mais est-ce qu'il y a une possibilité d'articulation entre des entreprises comme EDF avec les institutions scolaires locales, est-ce que ça se fait ou pas ?

Bernard Dumont

Je voudrais répondre à Madame qu'il y a, sinon un élément de comparaison, du moins un objectif commun de recherche, c'est justement le modèle de développement. Qu'est-ce qui inspire tout ce qui se fait et qu'est-ce qu'on peut comparer entre ce qui se fait d'un pays à l'autre ? C'est la capacité de ce qui se fait à correspondre à des modèles de développement définis.

Quant à Monsieur, je dirais que, pour reclasser les choses dans l'histoire, dans les pays dont j'ai parlé, à l'époque, il n'y avait pas d'école. J'ai commencé à travailler un peu après l'indépendance dans un pays comme le Mali : il y avait 3 % de la population adulte qui était passée par l'école. Il n'y avait pas d'interférence, sauf négative. Comme l'idée générale était que l'éducation c'est l'école, les ingénieurs des opérations de développement étaient hostiles à l'introduction de formations, parce qu'ils considéraient que ça allait être comme l'école et détourner les gens de leur vocation agricole. On a réussi à les convaincre et ils sont devenus ensuite les champions de ce genre de formation, mais le début a été difficile... Par rapport à la masse des paysans, l'école n'avait pas eu d'influence. Par la suite ça a changé et c'est pour ça que j'ai posé la question : qu'est-ce que c'est devenu aujourd'hui, alors que l'école est devenue à peu près générale ? En quoi l'école – malgré les efforts d'africanisation, elle reste encore calquée sur le modèle extérieur – en quoi l'école, dans différents pays, contribue-t-elle ou non aujourd'hui à l'élévation du niveau technique des paysans ? Allez voir, ça en vaut la peine.

Une participante

On parle beaucoup du modèle de développement dans les pays en voie de développement. Ce modèle, il est multidimensionnel. On parle de la formation professionnelle dispensée à la population locale : cela permet d'évoluer dans certains domaines, cependant ces pays qui en ont bénéficié restent toujours en voie de développement, voire sous-développés. C'est là un grand paradoxe et un point d'interrogation.

Bernard Dumont

C'est la Banque mondiale, champion du libéralisme, qui a mis fin à tout qu'il pouvait y avoir de formation au niveau rural. Je simplifie un peu, mais ça reste vrai.

Aïssa Kadri

Je souhaite rebondir sur cette question et ce que vous lui avez répondu. Effectivement, ça met au centre la question de l'école. Qu'est-ce que l'école comme institution ? Quel modèle véhicule l'école ? Si on remonte à l'histoire de l'éducation en France, l'école est une forme moderne. Comme institution, elle soumet le monde rural, elle transmet un certain nombre de valeurs qui ne reconnaissent pas le monde rural, le monde de l'agriculture, celui des savoirs et des savoir-faire ruraux. Si on transpose ça aux mondes dominés, aux sociétés du Sud qui ont été colonisées, l'école fonctionne de cette même manière, elle est là pour une population, pas pour l'ensemble. Et ce qui est dévolu à l'ensemble, c'est des institutions de type ouvriers pour les jeunes femmes, petites écoles, centres sociaux où on dispense des minimums de choses pour pouvoir travailler.

Donc l'école est quelque chose d'extérieur aux choses. C'est ça la grande question, et qu'on retrouve jusqu'à aujourd'hui. Si on définit l'école comme ça, quels sont les savoirs que véhicule l'école ? Ils profitent à qui, ces savoirs, dans ce système de hiérarchisation ? Quand on parle des caporaux, où sont les généraux ? Ils sont formés par les grandes écoles, celles du centre ou celles en situation coloniale, universités ou quelques écoles. Le reste ce sont des caporaux qui vont exécuter. De ce point de vue là, aujourd'hui on s'aperçoit qu'on est dans une logique d'internationalisation des systèmes d'enseignement qui fonctionnent de la même façon. C'est-à-dire au Nord, on doit produire les généraux et au Sud les caporaux.

Si on prend le cas algérien, il est typique. Que fait l'Algérie aujourd'hui ? Elle importe des bureaux d'études, des grandes sociétés multinationales qui font les choses. On a juste besoin de main d'œuvre dégrossie, comme au temps colonial. Finalement, c'est ce qui se reproduit. En gros, ça passe par les multinationales et les systèmes d'enseignement du centre.

Je terminerai en soulignant cette hiérarchie. Quand on dit modèles de développement, à mon sens, à quels intérêts de groupes sociaux cela correspond-il ? Aujourd'hui en Algérie, on fait l'impasse sur un système d'éducation performant parce que les classes qui sont au pouvoir envoient leurs enfants à l'étranger. Finalement pour les locaux, leur fonction c'est d'exécuter, c'est la main d'œuvre de reproduction coloniale. Si on revient à l'école, quels sont les savoirs stratégiques diffusés par l'école, par rapport aux savoirs techniques ? J'ai lu un texte d'un philosophe français, un ouvrage qui s'intitule *Du mode d'existence des objets techniques* par Simondon²³ ; il dit que les savoirs stratégiques sont des savoirs abstraits. Ce sont les formations initiales qui donnent le moyen de s'approprier les objets techniques. Quand on sépare cela, si je me réfère aux trois niveaux de Bernard Dumont, aux caporaux on va donner le dernier des trois niveaux, on leur assigne une place, on ne leur donne pas les moyens de s'approprier les objets techniques ou de la nature avec les instruments stratégiques nécessaires. Ils seront toujours dans ces logiques de domination. Si les enfants ne bénéficient pas de ces investissements dans les savoirs stratégiques, on est dans un cycle de « reproduction » (cf. Bourdieu et Passeron), au profit des notables d'État et des classes dominantes.

²³ Simondon Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris, Aubier, 2012.

Pour répondre à la question sur l'université d'Alger : elle était l'université coloniale, elle accueillait des gens du Maroc et de Tunisie. Au Maroc, il y avait des instituts d'enseignement supérieur. En Tunisie aussi. Ben Barka est passé par l'université coloniale. A l'intérieur de l'Algérie, il y a eu de grandes médersas, Alger, Constantine, Médéa. Ensuite il y a eu les Écoles normales d'instituteurs, dont une École normale de filles à Miliana. A l'intérieur du pays, il y avait le monde rural, indigène. C'est Alger qui réunissait l'élite cooptée par la colonisation.

Et dans l'université, on a démarré avec la médecine, la première école qui a été ouverte, c'est l'École de médecine. Pourquoi ? Parce qu'il y avait un présupposé colonial : il fallait aller dans les tribus avec les médecins, on allait les gagner en soignant les grandes maladies... et on formerait même des infirmiers et des infirmières qui pourraient entrer dans les tribus. Ensuite on a installé l'École des sciences parce qu'il fallait exploiter les ressources naturelles. On allait faire une cartographie de ce qui était exploitable. Ensuite il y a eu l'École de droit : il fallait exproprier, et le droit devenait la légitimation de l'expropriation, on allait produire du droit colonial. Et enfin les lettres, parce qu'il fallait justifier l'idéologie.

Dans ces filières, on allait ainsi former des élites coloniales. Les indigènes entraient dans des filières dominées. Il y avait des certificats spéciaux pour indigènes en droit, en lettres, en médecine. Ils n'étaient pas médecins. Certains le sont devenus en allant à l'étranger.

Roland Colin

Vu sous un certain angle, on imaginerait que tout ce qui a été apporté par la colonisation recélait des objets, des savoirs qui étaient mal appropriés comme si, en face, historiquement, il y avait un vide. Or en fait, ces sociétés-là, je parle en particulier des sociétés africaines, elles ont vécu pendant des millénaires, elles ont construit des systèmes de savoirs, encore vivants aujourd'hui dans pas mal d'endroits et qui ont permis la reproduction sociale et la satisfaction des besoins techniques. Ce qu'il faut regarder, ce sont les expériences qui ont essayé de greffer l'une à l'autre. Il y en a, mais on n'en a pas parlé. J'en connais deux en particulier :

- Au moment de la libération de la Guinée-Bissau, après une guerre coloniale extrêmement dure, Amilcar Cabral a lancé un système d'autogestion paysanne qui a fait que toute la société paysanne guinéenne s'est organisée pour résister et c'est elle qui a remporté la victoire. Au moment de l'indépendance, Cabral ayant été assassiné par les Portugais, son frère qui était président de la République a dit : « Les fruits de la résistance, il faut qu'on en fasse la base de notre politique de développement ». Ils ont mis en place une réforme de l'éducation qui partait du même principe : de l'autogestion villageoise vers la création d'un système d'éducation. On a créé des centres d'éducation populaire intégré dans les villages et les équipes d'éducateurs se sont mises en partenariat avec les organisations villageoises pour définir les objectifs, les buts, les moyens, la pédagogie, l'organisation. Et ça a marché d'une manière extraordinaire. Ça a fonctionné à tel point pendant un certain nombre d'années que le niveau de formation qu'on avait dans ce système, qui intégrait les données réelles de la société, dépassait ce qui restait du système colonial dans le monde urbain. Du coup, on a lancé un secondaire qui était un jumelage entre la société rurale et le système scolaire, dans le même esprit. Et on projetait l'université sur ces bases-là, une université jumelée avec le pays réel. Ce système passionnant a duré une dizaine d'années. Après ça a été bloqué par des coups d'État.

- Au Sénégal, en 1971, quand a été créé l'enseignement moyen pratique, ça relevait du même esprit. Le système scolaire produit ce qu'on appelle des « déchets », un vilain mot ! Il fallait le refonder sur une autre base. On a lancé une expérimentation dans le même esprit qu'à Bissau. Les collectivités villageoises ont été considérées comme des interlocuteurs à part entière pour définir les objectifs, les moyens et pour être partenaires dans le système éducatif. Ça a très bien marché et, lorsque le Gouvernement du Sénégal a voulu généraliser à l'ensemble du pays, il s'est adressé à la Banque mondiale en prévoyant 500 millions de francs CFA pour lancer le programme. Les gens de la Banque mondiale sont venus et ont dit : « Tout ça c'est du folklore, mettez-le en l'air, sinon vous n'aurez pas les 500 millions. Laissez nous faire » et

ils ont mis en place une équipe de quatorze experts qui allait générer ce qu'on allait faire avec ces 500 millions, en dédaignant ce qui avait été fait avant.

L'important c'est de garder une mémoire de tout cela, c'est important pour les chercheurs, que cette mémoire reste vivante et qu'elle inspire des choses. Bernard Dumont parlait tout à l'heure des organisations paysannes qui avaient négocié avec l'Organisation mondiale du commerce.

Ces organisations paysannes sont des descendantes réfugiées dans la société civile de ce qui avait été fait en porte-à-faux entre l'État et la société civile, le ROPPA²⁴. Il y a un bouquin qui a été écrit par le patron du ROPPA : *Dieu n'est pas un paysan*²⁵.

Un participant

Mon expérience ne concerne que l'Algérie. Par rapport à ce que vous avez dit, que les savoirs dominants étaient chez les colonisateurs et les savoirs dominés chez les colonisés, je crois savoir que, dans les anciennes colonies françaises, il y avait une exception. En Indochine, il me semble qu'il y avait, au moment de l'indépendance, un certain nombre de polytechniciens. Compte tenu du rôle emblématique de l'École en France, à quoi ça tient ? Est-ce que ça a été étudié ?

Guy Berger

Nous allons devoir arrêter. Auparavant je me permettrai deux remarques.

La première est que je trouve extrêmement intéressant, quelles que soient les approches, par rapport à cette notion de décolonisation qu'on enferme quelquefois dans les quelques années qui séparent les débuts de l'Union française des années 1962, de voir à quel point nous sommes tous obligés de travailler dans une histoire longue. Imaginer que la décolonisation est un événement de type institutionnel qui repose uniquement sur le passage de l'autorité coloniale vers un État, c'est une énorme erreur. Ce processus est beaucoup plus complexe. C'est un premier élément commun.

Un autre élément commun, je reprends une formule qui me paraît obscure, « l'effet d'institution ». Finalement on se rend compte qu'une des productions du modèle colonial a été de produire des modèles institutionnels. Et c'est particulièrement vrai de l'école. Toute institution, par définition, a d'abord pour objectif de se développer comme institution. Elle se prend elle-même comme objectif : ce que fait l'école, c'est développer l'école ; ce que fait la médecine, c'est développer la médicalisation. Elle ne fait pas que ça... Tous les problèmes qu'on essaie de poser, c'est qu'on se rend compte qu'il y a des possibilités d'accord entre des personnes et d'hybridation entre des savoirs, mais le placage d'un modèle institutionnel sur un autre modèle, qui serait par exemple celui des organisations paysannes, devient le problème qui est à l'origine de tous les conflits. Réfléchir à cette question des mécanismes institutionnels qui ont été transportés par le modèle colonial et qui deviennent presque plus importants que les contenus et les objectifs qui étaient les leurs est à mon avis une des choses qui ressortent de nos débats.

Guy Berger donne enfin la parole à Rim Otmani, doctorante au Centre Maurice Halbwachs, pour présenter le sujet de la thèse qu'elle doit soutenir le 23 mars 2015 à l'EHESS.

²⁴ Réseau des organisations paysannes et de producteurs de l'Afrique de l'Ouest.

²⁵ Cissokho Mamadou. *Dieu n'est pas un paysan*. Paris, Grad/Présence Africaine, 2009.

La migration clandestine des jeunes diplômés algériens

par Rim Otmani, doctorante à l'EHESS (École des hautes études en sciences sociales)

Je suis doctorante en sociologie, inscrite à l'EHESS, je fais partie d'une équipe de recherche sur les inégalités sociales, je travaille sous la direction de Serge Paugam et je suis rattachée au Centre Maurice Halbwachs. Le sujet de ma thèse est l'expérience migratoire illégale en France : le cas des migrants clandestins algériens.

A l'heure de la mondialisation, l'engagement des jeunes Algériens de moins de trente ans est une force pour l'avenir du pays, mais les politiques de l'emploi en matière d'insertion des jeunes sur le marché du travail semblent peu efficaces. L'évolution du système éducatif, au cours de ces dernières décennies, s'accompagne de perturbations dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. On assiste alors à un chômage grandissant chez les diplômés du supérieur et une précarité de l'emploi qui frappe, en particulier, les plus jeunes et les plus diplômés. Cette socialisation déficiente et défailante, à contretemps ou inadaptée, que nombre de jeunes Algériens connaissent, est propice au développement de comportements marginaux dont la migration clandestine constitue le nouveau visage des mouvements migratoires algériens. Dans un contexte de transition économique où différentes formes d'inégalités, d'exclusions et de précarités s'enchevêtrent, ni la fermeture des frontières européennes ni les risques bien connus de la mobilité illégale maritime n'arrêtent le désir de l'« ailleurs » chez cette population. Cette détermination de quitter le pays exprime à la fois un « mal-être », une perte de patience et de confiance et la volonté de changer de vie en s'inventant un avenir « ailleurs » qu'en Algérie.

Ma thèse de doctorat traite la problématique de la migration clandestine en France à partir du cas des Algériens. Aujourd'hui, je vais mettre l'accent sur les pratiques migratoires des jeunes diplômés afin de comprendre les motifs et les motivations qui les poussent à rejoindre les rangs des migrants clandestins. Pour commencer, je vais exposer brièvement la méthodologie de l'enquête, ensuite je présenterai les déterminants du projet migratoire illégal chez les jeunes diplômés qui ont moins de trente ans en insistant sur l'expérience du chômage et l'accumulation des précarités et des exclusions.

Pour des raisons pratiques, le choix des terrains d'enquêtes s'est fait par rapport à l'ampleur du phénomène migratoire illégal en Algérie entre 2005 et 2010. Les entretiens avec les candidats à la migration clandestine ont été réalisés dans les deux villes les plus touchées par la migration clandestine à savoir : Annaba dans l'Est algérien et Oran dans l'Ouest du pays. En France, c'est à Paris et plus précisément dans le quartier de « Barbès », considéré comme le fief des migrants clandestins, que j'ai mené mes enquêtes de terrain. Les enquêtes ont eu lieu, d'abord, en Algérie entre avril 2009 et décembre 2009, puis se sont poursuivies en France, entre septembre 2010 et février 2011. La présente recherche est fondée sur une analyse qualitative qui s'appuie principalement sur des entretiens semi-directifs. La population cible est constituée de candidats à la migration clandestine (primo-migrants ou récidivistes), âgés entre 18 et 30 ans, hommes et femmes, même si la dimension genre n'est pas totalement prise en considération dans cette recherche. L'approche qualitative a donc permis d'appréhender les mouvements migratoires clandestins à différents niveaux d'analyse. En définitive, j'ai réalisé en Algérie 55 entretiens avec des candidats à la migration clandestine : 24 entretiens à Annaba et 31 entretiens à Oran. A Paris, j'ai réalisé 40 entretiens semi-directifs avec des migrants clandestins potentiels.

Dans le cas des Algériens, l'Italie et l'Espagne, considérées comme les portes de l'Europe, constituent les pays de transit qui connectent les itinéraires migratoires avec la France. L'attraction des migrants algériens pour ces deux pays s'explique par leur proximité géographique ouvrant ainsi des perspectives pour rejoindre la France, considérée comme destination finale. Il est toutefois à noter que le projet initial de la recherche prévoyait des

volets d'entretiens dans les zones de transit, en Sardaigne et à Almeria, qui n'ont pas pu être réalisés pour des raisons financières et d'organisation. Ils auraient probablement permis de mieux saisir, avec un angle supplémentaire, les facteurs qui interviennent dans la phase de transit en tenant compte des situations politico-administratives particulières de ces pays. Au regard de la complexité des trajectoires et de l'importance des mouvements migratoires, cette piste mériterait d'être à nouveau envisagée, voire développée, à l'avenir dans des recherches post-doctorales.

Les résultats de la recherche démontrent bien que la migration clandestine des jeunes Algériens est liée à une situation d'insatisfaction plurielle. Néanmoins, je vais insister ici sur les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes diplômés de moins de trente ans.

Force est de constater que le processus d'insertion professionnelle pour beaucoup de jeunes Algériens diplômés, notamment ceux qui ont moins de trente ans, est un véritable parcours du combattant. Trouver un premier emploi, poursuivre une formation doctorale, monter une activité personnelle, une micro-entreprise par exemple, ou tout simplement exercer un métier selon ses qualifications et ses diplômes sont en effet des tâches souvent difficiles à mettre en œuvre dans une Algérie en chantier où l'économie de marché côtoie une lourde bureaucratie et des politiques nouvelles en matière d'emploi qui ont beaucoup de mal à se concrétiser sur le terrain. Il existe cependant divers mécanismes ambitieux d'insertion socio-économique des jeunes, mis en place au début des années 1990, qui semblent être peu efficaces et débouchent souvent sur des situations d'échec.

Pour les jeunes diplômés, la précarité est assimilée à l'imprévisibilité, mais également à la quotidienneté. D'abord, parce qu'en sortant de l'université, ils ne s'attendent pas à vivre l'expérience du chômage et encore moins, lorsque cette expérience se transforme en chômage de longue durée. Ensuite, face à cette réalité, lorsqu'ils sont amenés à occuper des emplois précaires, souvent éloignés de leur niveau d'études ou de leur formation initiale, ils ont le sentiment d'être dévalorisés sur le marché du travail. Choqués, ils ont peur de ne pas voir leurs projets vie se concrétiser car ils ont du mal à s'affirmer en tant qu'acteurs sociaux. Ce sont surtout les jeunes des couches sociales moyennes, diplômés et/ou qualifiés (avec une certaine expérience professionnelle) qui éprouvent ce sentiment d'insatisfaction vécu au quotidien comme une forme d'inégalité face à l'emploi. Ces jeunes savent évidemment qu'il vaut mieux avoir un diplôme, mais ils savent aussi que cela ne suffit plus. Il y a toujours « autre chose » qui entre en jeu et qui relève de ce qui est ressenti comme une injustice sociale : « Un diplôme ne suffit pas, il faut en plus de l'expérience professionnelle ! ». Ils comprennent alors qu'il y a une déconnexion entre le système scolaire et le monde du travail, ce qui génère une crise identitaire. Cette situation développe aussi un sentiment de frustration, de marginalité et de sous-citoyenneté.

Compte tenu des incertitudes dans lesquelles les jeunes diplômés sont forcés de vivre en Algérie, le projet migratoire illégal représente une solution inévitable à leurs problèmes. Cette solution est envisagée comme « solution de continuité » dans une dialectique de réorientation du sens de leur vie et de l'épanouissement tant sur le plan professionnel que personnel. Avec ou sans emploi, diplômés ou qualifiés, les candidats à la migration clandestine expliquent leur choix migratoire mettant en cause l'État qui est incapable de prendre en charge leurs revendications de « citoyens ». L'État est, à leurs yeux, la source de leur « malaise », de leur « mal-vie » et de leur « mal-être ».

Selon les enquêtés, donner du sens à la clandestinité, c'est attribuer un sens à sa vie afin d'effacer cette négation de leur identité et de cette perception de soi négative. Les candidats à la migration clandestine ont besoin de restaurer leur sentiment d'appartenance et d'existence, la confiance en eux afin de retrouver goût à la vie. C'est pourquoi choisir la clandestinité sert de point de départ pour donner du sens à leur présent, changer leur passé et pouvoir se projeter dans le futur. Dès lors, le projet migratoire illégal est vécu par ces sujets qui vivent l'expérience du « chômage », l'expérience du « vide » et le cumul des exclusions et des

précarités comme une « aventure migratoire réfléchie » et une forme de libération vis-à-vis des contraintes sociales ou familiales qui se traduisent par un processus d'individualisation, entendu au sens dynamique et qui confèrent à l'individu une emprise sur les pratiques qu'il décline. Pour ces jeunes en souffrance, la seule solution pour sortir de cette inhibition est visiblement de faire le choix de la migration clandestine. Entre réalisme et utopisme, entre espoir et désespoir, les jeunes Algériens sont obsédés par un « ailleurs » qui leur offre de meilleures conditions de vie et des loisirs qui font rêver n'importe quel jeune. Le choix de la clandestinité éveille en eux des rêves et des fantasmes et anime une partie de leur « moi » intérieur inhibée par le poids des difficultés quotidiennes. C'est dans un tel contexte que les jeunes diplômés Algériens, à l'épreuve de l'exclusion et de la précarité en Algérie, construisent leur projet migratoire illégal vers la France.

TROISIÈME PARTIE

**25 fiches présentant les caractéristiques
d'organismes et/ou d'actions de formation**

Introduction aux fiches

La dizaine de formations présentées lors des séminaires Gehfa 2013-2014 a pu donner une première idée de formations d'adultes réalisées dans les contextes de « décolonisation » et des problèmes qu'elles soulèvent.

Afin d'élargir et diversifier l'échantillon des formations portées à l'attention des chercheurs, les quelques fiches qui suivent décrivent brièvement, sans hiérarchie ni ordre intentionnel, des organismes et/ou des actions de formation s'adressant à différents publics.

Celles qu'il a été possible d'obtenir (le plus souvent d'acteurs ou de témoins) sont encore loin de traduire le nombre et la variété des formations de tous niveaux, de toutes natures et de toutes origines qui, avant, pendant ou depuis les indépendances (vers 1960) ont été réalisées dans le but affiché de contribuer à faciliter aux nouveaux pays l'accès à la gestion de leurs propres affaires et au développement.

Les chercheurs pourront y trouver un aperçu – encore insuffisant – de l'importance et de la diversité des activités de ce domaine, ainsi que les premiers éléments de problématiques concernant les ambitions, les méthodes, les publics, les organismes et quelques résultats de ces formations.

Leur réflexion ne manquera pas, ce faisant, de porter sur les idéologies qui sous-tendent ces activités et sur leur contribution à la diffusion d'un modèle économique et culturel exogène, pas toujours attentif aux dynamiques propres des peuples ayant accédé à l'indépendance.

Liste des fiches d'organismes et/ou d'actions de formation

Organisme et/ou action de formation	Localisation	Sigle ou opérateur
1. École nationale de la France d'Outre-mer	France	ENFOM
2. Institut des hautes études d'Outre-mer	France	IHEOM
3. Maisons familiales rurales	Afrique / Madagascar	MFR
4. Collège coopératif de Paris	France	
5. SCET - Coopération en Tunisie	Tunisie	SCET - Inter
6. Institut panafricain pour le développement	Afrique / Cameroun	IPD
7. Bureau recherche et coopération des Scouts de France	Afrique	BRC
8. Service de la coopération technique au ministère des Travaux Publics et Transports	Afrique / Madagascar	SCT
9. Centre de culture ouvrière	France	CCO
10. Jeunesse Ouvrière Chrétienne	Afrique	JOC
11. Missions catholiques	Afrique noire	
12. Cadres de la fonction publique moyenne	Sénégal	CFPA
13. Maisons familiales d'apprentissage rural	Nouvelle-Calédonie	MFAR
14. Jumelage Alençon-Koutiala	France / Mali	AJAK
15. Programme 400 Cadres	Nouvelle-Calédonie	Mission DOM-TOM
16. Alphabétisation fonctionnelle - le PEMA	Mali	Unesco
17. Formations médicales au Nord Mali	Niafunké - Mali	SMARA
18. Plan de développement touristique	Djerba - Tunisie	SCET - Inter
19. Guides de France	Algérie	
20. Domaine de l'artisanat	Afrique / Madagascar	AFCOPA
21. Compagnies d'électricité d'Afrique francophone : actions de formation d'EDF	Afrique subsaharienne	EDF
22. Animations rurales participatives	Afrique	IRAM
23. Maîtres et animateurs ruraux	Afrique / Madagascar	
24. Syndicats : l'action de la CFTC et de la CFDT	Afrique subsaharienne	CFTC-CFDT
25. Formation des personnels de pouponnières	Burkina Faso	UNOB / GREF

Fiche 1

École nationale de la France d'Outre-mer (ENFOM)

par Julien Héлары

Émettre l'idée d'un lien entre l'ENFOM²⁶, institution coloniale s'il en est, et la coopération initiée en 1960 après la décolonisation, peut certainement paraître, de prime abord, surprenant, voire paradoxal. C'est construire un pont sans barrage entre la période du colonialisme tardif (1946-1960) et celle des indépendances. Une manière de remettre en cause la pertinence de la rupture consacrée de l'année 1960, pendant laquelle la France accorde leur indépendance à douze États africains. En cela, étudier de manière nécessairement incomplète les continuités entre les évolutions de l'ENFOM au crépuscule de son existence et la coopération à l'aurore de son développement nous permet de suivre Frederick Cooper lorsqu'il précise que « la ligne de partage entre la période coloniale et la période des indépendances est pensée de manière tellement axiomatique que personne ne se demande vraiment quelles différences a entraînées l'acquisition de la souveraineté.²⁷ »

Pourtant, certains élèves français et certains professeurs prennent en compte, dès les années 1950, les problématiques de l'assistance technique. En outre, la Loi cadre de 1956 est précédée au sein de l'ENFOM par le décret du 14 mai 1956 qui stipule que les promotions sont dorénavant constituées par deux tiers d'élèves d'origine africaine. Cette révolution au deux sens du terme (changement de paradigme et retour au fonctionnement premier de l'école coloniale qui était née à la fin du XIX^e siècle en accueillant des élèves indochinois) place la question de la coopération au cœur des débats et des mémoires d'étude.

Plusieurs éléments permettent de prendre conscience de la capacité de certains élèves, minoritaires jusqu'en 1956, majoritaires par la suite, à se saisir de cette question de l'après-colonisation et, par là même, de manière très pragmatique, de leur avenir. Au sein de l'ENFOM, certains enseignements, comme celui des sciences sociales d'Outre-mer de M. Dulphy, s'ouvrent aux acteurs de l'assistance technique dès 1952 tandis que le sujet est progressivement abordé lors des réunions internationales entre puissances coloniales (*Summer School d'Oxbridge*). Si, dès 1948, certains étudiants revendiquent une pluralité d'opinions nécessaire en pétitionnant pour un abonnement à *L'Humanité*, le Manifeste de 1956 est un véritable pavé dans la mare tant ce pamphlet, signé par une grande majorité d'élèves, souligne l'organisation passéiste de l'ENFOM et appelle à des réformes importantes afin de replacer d'urgence l'école dans les enjeux d'actualité.

Dès lors, une partie des mémoires d'élèves invite à repenser le système coopératif entre la France et ses colonies. Les anciennes méthodes, comme les Sociétés indigènes de prévoyance (SIP) ou les Sociétés mutuelles de protection rurale (SMPR), sont critiquées. Des solutions de remplacement sont proposées : elles cherchent à faire oublier l'impôt forcé et le caractère autoritaire de certains « commandants ». Dans ces nouveaux projets, l'administrateur colonial devient progressivement un expert pédagogue, spécialiste de l'humain, des terrains africains, à même de mener les futurs États indépendants sur le chemin de la « modernité ». C'est ce dernier terme qui nous permet de nous interroger sur la réalité du changement des consciences. En effet, rares sont les mémoires pour lesquels la modernité n'est pas essentiellement française et où les Africains ne sont plus considérés comme inférieurs, c'est-à-dire, selon les stéréotypes coloniaux, fainéants, puérils et arriérés.

²⁶ ENFOM : École nationale de la France d'Outre-mer, elle remplace « l'École coloniale » le 21 décembre 1934. 4513 élèves sont passés par cette école entre 1887 et 1959.

²⁷ COOPER Frederick. *L'Afrique depuis 1940*. Paris, Payot, 2008, p. 7.

Cependant, certains travaux démontrent de réels changements de conscience puisqu'il arrive déjà que le franco-centrisme trop sûr de lui – alors que le modèle européen de puissance a été soit remis en cause par la Seconde Guerre mondiale – soit vivement critiqué. Parfois, les mémoires vont plus loin en craignant que la coopération, si elle n'est pas réfléchie en collaboration avec les populations africaines, ne soient qu'un lent glissement vers des scénarii néocoloniaux. Les débats des années suivantes sont donc ouverts par les élèves de l'ENFOM dont un nombre non négligeable confirme son choix de l'Afrique en se lançant sur les chemins inconnus de la coopération.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – France – Afrique – ENFOM.

Former les derniers élèves de l'ENFOM (1946-1959)

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>Le ministère de la France d'Outre-mer qui a succédé au ministère des Colonies en 1946.</p>	<p style="text-align: center;">Les opérateurs en charge de l'action</p> <p>Les professeurs et chargés de cours de l'ENFOM (universitaires, anciens de l'ENFOM...).</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme</p> <p>Assurer la formation puis la présence en Afrique d'un personnel d'administrateurs, de juges puis, à partir de 1948, d'inspecteurs du travail. Nécessité de s'adapter aux évolutions politiques de l'empire (Union française, Loi cadre, Communauté).</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus ou visés</p> <p>Passer du commandant de cercle, « maître Jacques » souvent autoritaire et paternaliste (parfois raciste) de l'Entre-deux-guerres, au fonctionnaire colonial convaincu que sa mission a évolué vers les notions d'accompagnement et d'encadrement de populations dont les droits et le statut évolue vers toujours plus d'autonomie.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>L'école coloniale est créée dès 1887-89 mais pour lier la question au contexte des indépendances, seules les dernières générations sont intéressantes (1946-56-60).</p>	<p style="text-align: center;">Les lieux de l'action</p> <p>2 ans + 3 mois à Paris, au 2 rue de l'Observatoire, 8 mois en stage pratique sur le terrain dans un TOM.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action (volume, durée)</p> <p>846 élèves formés (dont 110 étrangers, essentiellement des Africains après la réforme de mai 1956) entre 1946 et 1959. En 1960, il reste 1448 fonctionnaires sur le terrain en Afrique subsaharienne et à Madagascar.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Ministère des Finances, ministère du Budget et ministère de la France d'Outre-mer. L'École n'est pas très riche, mais les investissements coloniaux progressent à partir de 1946 avec la création du FIDES (Fonds d'investissement et de développement économique et social).</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Concours d'entrée après le bac, cours magistraux, conférences, cours de langue et de sports.</p> <p>Stage pratique : en Afrique pour les Français, en France pour les Africains, rapport obligatoire noté par un professeur.</p> <p>Concours après prépa (A) ou après années d'expérience (B).</p> <p>1956 : ouverture de concours parallèles (C et D) réservés aux Africains (africanisation des cadres).</p>	<p style="text-align: center;">Les difficultés rencontrées</p> <p>L'ENFOM reste traditionnelle, passéiste et déconnectée de la réalité malgré la conscience de nécessaires évolutions. Les dissensions internes entre élèves et entre professeurs et élèves sont inévitables bien que discrètes ou étouffées. Le cadre directeur et certains enseignants n'ont pu se défaire des principes et missions colonialistes qui devaient disparaître pour accepter l'effervescence politique en Afrique à partir de la création de l'Union Française.</p>

<p style="text-align: center;">L'évaluation de l'action</p> <p>Le contrôle se faisait par des examens au sein de l'ENFOM et par les conseils des anciens sur le terrain lors des stages, même si les liens entre générations aux principes parfois différents peut rendre difficile le maintien de l'esprit de corps et de la camaraderie.</p> <p>Les ministres de la France d'Outre-mer suivent de près l'évolution de l'ENFOM et sont présents à chaque rentrée.</p>	<p style="text-align: center;">Les effets constatés</p> <p>L'ENFOM n'a pas suffisamment évolué, d'autant qu'elle a été concurrencée par Science-Po et l'ENA à partir de 1945.</p> <p>Pour autant, après les indépendances, les élèves de l'ENFOM se réinsèrent très facilement dans de multiples domaines (secteur public, privé et mixte).</p> <p>Certains d'entre eux entreprennent des carrières africaines, comme coopérants ou assimilés, et accompagnent en cela les indépendances africaines tout en maintenant involontairement ou non la présence française en Afrique.</p>
<p style="text-align: center;">Publications de référence</p> <p>Cohen William. <i>Empereurs sans sceptre</i>. Paris, Berger-Levrault, 1973.</p> <p>Dimier Véronique. <i>Le gouvernement des colonies, regards croisés franco-britanniques</i>. Bruxelles, ULB, 2004.</p> <p>Enders Armelle. « L'ENFOM et la formation des administrateurs de la FOM ». <i>RHMC</i>, n° 2, p. 272-288, 1993.</p> <p>Hélary Julien. « L'ENFOM (46-59) : la coopération au programme ? ». <i>Cahiers Afrique</i>, n° 28, 2012, p. 35-55.</p> <p>Lo Ibrahima. « Le Sénégal à l'ENFOM ». <i>Revue Sénégalaise d'Histoire</i>, n° 4-5, 1999-2000, p. 121-167.</p>	
<p style="text-align: center;">Site Internet de référence</p> <p style="text-align: center;">http://www.sedet.univ-paris-diderot.fr/ecrire/?exec=articles&id_article=50</p>	
<p style="text-align: center;">Contact et personne-ressource</p> <p style="text-align: center;">Julien Hélary (julien.helary@ens-lyon.fr) - 06 22 14 05 84</p>	

Fiche 2

L'Institut des hautes études d'Outre-mer (IHEOM)

par Julien Héлары

L'ordonnance n° 59-42 du 5 janvier 1959 crée un Institut des hautes études d'Outre-mer (IHEOM) et signe la fermeture de l'École nationale de la France d'Outre-mer (ENFOM), passation de pouvoir dans l'ombre qui accouche d'une institution mal connue. Pourtant, l'IHEOM est certainement l'un des aspects de la coopération franco-africaine qui permet le plus de souligner la continuité entre la période du colonialisme très tardif (1956-60) et les premières années de la période postcoloniale. Allons plus loin, ces deux périodes n'en formeraient qu'une dont le nom n'existe pas, mais que l'on pourrait qualifier de « consolidation des liens franco-africains ».

Effets de continuité ? Même adresse, même directeur, même structure éducative construite par l'alternance de cours théoriques et de stages de terrain, élèves et professeurs en partie communs, conseil d'administration et conseil de perfectionnement étonnement ressemblant. Depuis 1956-57, l'ENFOM comprenait, au sein de chaque promotion, deux tiers d'élèves d'origine africaine. L'IHEOM ne reçoit que des élèves d'origine africaine – essentiellement de l'ex-AOF, ex-AEF et Madagascar – pour former aux méthodes administratives modernes – entendez françaises – les futurs hauts fonctionnaires des États nouvellement indépendants.

L'IHEOM a formé, de 1959-60 à 1966-67, 2118 élèves qui sont tous devenus des cadres importants, administratifs et politiques, de leur pays d'origine. Cet institut se donnait trois missions principales dont deux font pleinement partie de la politique de coopération franco-africaine. Tout d'abord, former les élites administratives africaines et, par là, conserver une certaine influence sur l'ancien Empire colonial. Puis compléter les enseignements dispensés dans les Écoles nationales d'administration (ENA) créées au fur et à mesure dans les États africains indépendants, ENA d'ailleurs souvent conçues par d'anciens administrateurs de la France d'Outre-mer. Il s'agissait d'un stage ou de quelques cours de perfectionnement pour les meilleurs élèves des ENA africaines, recommandés et envoyés par leur État, mais dont le séjour à Paris étaient financés par la France. Enfin, devenir un pôle de recherche scientifique et fondamentale dans le domaine administratif.

Les élèves entraient à l'IHEOM, soit sur concours après des études universitaires (catégorie A), soit en tant que fonctionnaire en exercice (catégorie B). Là aussi, parallèle évident entre les voies d'accès à l'ENFOM et à l'IHEOM. Dans la catégorie A, les lauréats du concours pouvaient choisir entre plusieurs sections : diplomatique, économique et financière, administrative, sociale. Les fonctionnaires de la catégorie B avaient accès aux sections administrative ou sociale. Il existait, hors catégorie, une section judiciaire. Quel que soit le parcours suivi, les élèves profitaient de cours théoriques variés, communs à tous en première année, spécifiques à la section choisie en seconde année. Parmi les disciplines communes à tous (l'IHEOM, comme l'ENFOM, est uniquement masculine), nous pouvons citer pour l'année 1964-65 « organisation politique et administrative des États africains », « institutions privées des États africains », « économie africaine et malgache », « droit d'Outre-mer et de la coopération », « techniques administratives modernes », « travaux publics en Afrique », « économie minière », « géographie de l'Afrique », « histoire de l'Afrique contemporaine », « anglais », « problèmes de finances publiques », « problèmes économiques contemporains », « problèmes d'administration publique ». Ces cours théoriques étaient complétés par des stages dans les administrations centrales, départementales ou communales.

En 1966, alors que l'IHEOM est remplacé par l'Institut des hautes études internationales, la revue de présentation de l'Institut est fière de présenter les catégories de carrières de ses anciens élèves : ministres en exercice, ambassadeurs et chefs de missions diplomatiques, cours suprêmes, assemblées nationales, conseils économiques et sociaux, banques nationales,

présidences de la République et secrétariats généraux du Gouvernement, grandes directions et administrations préfectorales. L'IHEOM est donc un lieu de formation d'adultes africains en période postcoloniale par leur ancienne métropole coloniale et un élément essentiel du « pré carré » africain.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – France-Afrique – Personnels d'administration d'État.

Institut des hautes études d'Outre-mer (IHEOM)

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>Le Gouvernement et en particulier le Premier ministre et le ministre chargé de la Fonction publique.</p>	<p style="text-align: center;">Les opérateurs en charge de l'action</p> <p>Les ministres de la Justice, de la Coopération et de la Fonction publique et, par nomination, un directeur et un conseil d'administration.</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme</p> <p>Manque de hauts fonctionnaires dans les anciennes colonies nouvellement indépendantes : haute fonction publique, diplomate, inspecteur des affaires sociales...</p> <p>Assurer la continuité de l'encadrement administratif de nouveaux États dont l'ENFOM formait les cadres pendant la colonisation.</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus ou visés</p> <p>Former les futurs cadres africains dans la continuité des principes administratifs et judiciaires français.</p> <p>Aider les établissements de formation établis en Afrique.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>L'IHEOM existe en tant que tel de 1959 à 1966 Il est ensuite remplacé par l'Institut international d'administration publique.</p>	<p style="text-align: center;">Les lieux de l'action</p> <p>La formation a lieu à Paris dans les locaux de l'ancienne ENFOM au 2, rue de l'Observatoire. Le stage d'étude a lieu dans une administration métropolitaine.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action (volume, durée)</p> <p>2118 élèves formés entre 1959 et 1965 inclus Zone visée plus large que l'ENFOM : ancien Empire + Éthiopie, Kenya, Nigéria, Rwanda, Burundi, Congo + Laos et Cambodge et, à partir de 1962, une section algérienne.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Subventions de l'État et tous autres organismes publiques ou privés, revenus des biens, fonds et valeurs, dons et legs, produits des emprunts.</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Formation d'élèves africains et asiatiques en France recrutés sur concours scolaire ou professionnel (alternance de cours et stage pratique).</p> <p>Accueil d'élèves étrangers (essentiellement issus des ENA-M) pour des cours ou stages complémentaires de perfectionnement (coopération).</p> <p>Recherche fondamentale sur la science administrative.</p>	<p style="text-align: center;">Les difficultés rencontrées</p>

<p style="text-align: center;">L'évaluation de l'action</p> <p>L'IHEOM devient progressivement un outil essentiel de la coopération technique et culturel en devenant un complément de formation pour les meilleurs élèves des ENA africaines.</p>	<p style="text-align: center;">Les effets constatés</p> <p>Transition quantitative réussie : les administrations des pays indépendants sont rapidement pourvues de cadres.</p> <p>Transition qualitative discutable : la tutelle métropolitaine est patente pendant la période de transition (1959-1964), puis reste vraie pour les cadres les plus supérieurs.</p> <p>L'IHEOM est un agent de maintien du lien privilégié franco-africain qui interroge les ambiguïtés de la coopération.</p>
<p style="text-align: center;">Publications de référence</p> <p>Lo Ibrahima. « Le Sénégal à l'ENFOM ». <i>Revue Sénégalaise d'Histoire</i>, n° 4-5, 1999-2000, p. 121-167.</p> <p>Introduction aux fonds de l'IHEOM conservé aux Archives nationales de Fontainebleau (bientôt Pierrefitte-sur-Seine) sous la cote 20050323.</p> <p>A paraître : thèse de Julien Héлары.</p>	
<p style="text-align: center;">Contact et personne-ressource</p> <p style="text-align: center;">Julien Héлары (julien.helary@ens-lyon.fr) - 06.22.14.05.84</p>	

Fiche 3

Formation agricole et rurale : les Maisons familiales rurales par Benjamin Duriez, chargé de mission à l'UNMFREO²⁸ depuis 2010

Né en 1937 dans le sud-ouest de la France, le mouvement des Maisons familiales rurales (MFR) est présent à l'étranger depuis la fin des années 1950. En 1956, les Maisons familiales rurales sont invitées à une foire internationale, qui se déroule à Tunis, organisée par la jeune République tunisienne. Elles informent les familles d'agriculteurs qui créent les premières Maisons familiales. Au début des années 1960, de nouveaux États indépendants d'Afrique sollicitent l'aide de la France pour la formation de leurs cadres agricoles et de leurs agriculteurs. Le ministère de la Coopération fait appel au savoir-faire des Maisons familiales dans ce domaine. Parallèlement, l'Église catholique, par l'intermédiaire de la Jeunesse agricole catholique (JAC) et du Mouvement international de la jeunesse agricole et rurale chrétienne (MIJARC), fait les mêmes démarches. Une équipe appuie la mise en place des Maisons familiales au Sénégal (où la première MFR est créée en 1964), au Cameroun, au Gabon, en République centrafricaine, en République populaire du Congo, au Rwanda, au Tchad et au Togo. Certaines années, près de quarante coopérants, souvent des techniciens du mouvement en France, partent quatre ou six ans en milieu rural pour appuyer les communautés villageoises et former les cadres ; ils prennent parfois la direction de certaines Maisons. La création de MFR se poursuit outre-Atlantique à la faveur de rencontres entre agriculteurs, en Amérique du Sud et en Amérique centrale. Plusieurs vagues de création ont lieu jusque dans les années 2010 qui voient la naissance de MFR en Asie, aux Comores et en Colombie. En 2013, plus de 500 MFR existent au-delà des frontières françaises. Devant le développement et la diversité des actions, le mouvement ressent le besoin d'unifier toutes ces initiatives. L'Association internationale des Maisons familiales rurales (AIMFR) est créée à Dakar en 1975.

Si leurs histoires sont singulières, les MFR ont cependant toutes en commun l'objectif de donner aux jeunes l'opportunité de se former à un métier en lien avec le monde rural et de favoriser leur insertion locale. Elles partagent les principes du mouvement que sont la responsabilité des familles, la pédagogie de l'alternance intégrative et la participation au développement du territoire. Dans les sociétés du Sud, et en milieu rural en particulier, où les jeunes représentent une part importante de la population, les enfants quittent l'école de manière prématurée, le plus souvent sans qualification. Une partie d'entre eux apporte alors un soutien direct au foyer en travaillant comme aide familiale, notamment dans le secteur agricole. D'autres jeunes, incités par un proche ou de leur propre initiative, quittent le territoire pour exercer des activités plus lucratives, souvent en milieu urbain. D'autres facteurs tels que la pression foncière, l'érosion et la pollution des sols ou le manque de capital financier freinent par ailleurs l'insertion et l'installation des jeunes en milieu rural et expliquent les départs des jeunes vers les villes.

Le développement de la formation professionnelle à destination des jeunes ruraux constitue donc un enjeu majeur pour les pays du Sud. Dans les territoires où l'offre de formation est rare, les Maisons familiales rurales proposent aux jeunes d'accéder à une qualification professionnelle en lien avec les caractéristiques du milieu dans lequel ils évoluent. Centres de formation par alternance sous la responsabilité des familles – pour qui cela constitue une formation pratique à la vie civique – et des acteurs locaux réunis le plus souvent en association, les MFR contribuent à l'insertion et à l'installation des jeunes en les accompagnant dans l'élaboration et la réalisation de leur projet professionnel. Le passage en

²⁸ Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation.

MFR permet également aux jeunes de bénéficier d'une éducation citoyenne, qui contribue à susciter leur engagement pour le développement de leurs territoires.

Depuis plus de 50 ans, le mouvement français entretient des relations de partenariat avec la plupart des MFR implantées au Sud : visites-échanges, formation de moniteurs, activités d'ouverture au monde à destination des jeunes, etc. En France, les partenariats internationaux sont portés par l'Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO) et, depuis les années 1990, les Fédérations départementales et régionales de MFR.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Formation de jeunes ruraux – Alternance – Associations – Développement rural – Maisons familiales rurales (MFR) – Afrique – Amérique Latine.

Les Maisons familiales rurales et la formation agricole et rurale

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>MFR (Maisons familiales rurales), créées en France en 1937 et structurées en fédérations et Union nationale.</p>	<p style="text-align: center;">Les opérateurs en charge de l'action</p> <p>Politique internationale définie par le CA de l'UNMFREO et mise en œuvre par le service international depuis les années 1960, puis associant les fédérations françaises à partir des années 1990 (administrateurs, moniteurs, directeurs...).</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme</p> <p>Insécurité alimentaire. Population jeune et exode rural. Absence d'offre de formation adaptée à la diversité des réalités locales du monde rural. D'où une question des adultes sur le devenir de leurs jeunes.</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus ou visés</p> <p>Développement local endogène. Responsabilisation et autonomisation des familles et acteurs locaux au sein d'associations dynamiques. Éducation intégrale des jeunes et adultes pour qu'ils deviennent des citoyens et des professionnels engagés. Articulation du milieu et des acteurs grâce à la pédagogie de l'alternance qui permet de rapprocher les générations et d'apporter de l'innovation.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>De 1950 à nos jours.</p>	<p style="text-align: center;">Les lieux de l'action</p> <p>Partout en France et dans plus de 40 pays sur tous les continents.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action</p> <p>En 2013, 13 000 personnes formées par les partenaires des MFR françaises (France non comprise). 205 MFR existantes dans 15 pays.</p>	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés</p> <p>20 fédérations françaises de MFR et les Unions nationales de MFR des pays concernés. CFSI, AFDI, etc.</p>

<p>La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Évolution au fil du temps pour davantage de responsabilités pour les partenaires (arrêt des assistants techniques dans les années 1990). Accompagnement technique (missions, échanges entre pairs, appui-conseil, voyages d'étude, etc.). Formations pour les responsables des organisations partenaires (administrateurs et salariés). Facilitation des échanges Sud-Sud entre MFR. Appui financier « léger » pour constituer un effet de levier et inciter les partenaires à rechercher leurs propres financements (notamment auprès des États).</p>	<p>Les difficultés rencontrées</p> <p>La difficile reconnaissance par les États de la société civile (et notamment des associations familiales rurales) comme opératrice de service public. Le difficile accès au crédit pour les jeunes sortant de formation pour lancer leur projet de vie et, dans certains cas, le difficile accès au foncier. La culture de l'engagement associatif est variable et il peut exister des cas de pilotage par des « élites extérieures ». Le financement pérenne des centres de formation. La stabilité et la compétence des ressources humaines (MFR et Union nationale).</p>
<p>L'évaluation de l'action</p> <p>Dans les années 1980, par Henri Rouillé d'Orfeuil. Récemment : en 2008 par le GRET et en 2013 par le CIEDEL. Il ressort l'importance du niveau national, du Sud-Sud, l'influence du contexte sur les trajectoires d'autonomisation en cours, le besoin de renforcer l'outillage.</p>	<p>Les résultats constatés</p> <p>Intérêt fort des communautés pour cet outil de développement local et pour l'approche partenariale. Taux d'insertion des jeunes intéressants (85 % au Bénin par exemple). Diversification en cours des formations proposées pour accompagner le développement rural.</p>
<p>Publications de référence</p> <p>Nové-Josserand Florent. <i>L'étonnante histoire des MFR</i>. Paris, L'Harmattan, 2009 (1^{re} édition : Éditions France Empire, Paris, 1987). Le Bissonnais Anne et Erceau Julie. <i>Les MFR dans le monde : une contribution originale à la formation et l'insertion des jeunes</i>. Paris, L'Harmattan, 2014.</p>	
<p>Sites Internet de référence</p> <p>www.mfr.fr</p>	
<p>Contacts et personnes-ressources</p> <p>Valérie Plougastel (valerie.k.plougastel@mfr.asso.fr) Benjamin Duriez (benjamin.duriez@mfr.asso.fr)</p>	

Fiche 4

Le Collège coopératif de Paris et les premières formations de « praticiens-chercheurs » (1958-1988)

**par Philippe Missotte, docteur en sciences sociales,
directeur du Collège coopératif de Paris de 1995 à 2000**

Coopté directeur de recherche à l'École pratique des hautes études (qui deviendra plus tard l'École des hautes études des sciences sociales - EHESS), Henri Desroche crée en 1958 l'**Institut international d'études coopératives**, lequel devient bientôt le **Collège coopératif**, institut de recherche et de formation de praticiens. L'intuition initiale est que tout homme – toute femme – est riche d'un savoir expérientiel qui demande à être reconnu mais a besoin pour cela d'être « théorisé ». Dès le départ, des dizaines d'acteurs de terrain, issus des pays du Tiers Monde et pris en charge par toute une série d'organisations professionnelles ou d'ONG, donnant raison à ce postulat de départ, vont trouver là (ou, mieux, se forger eux-mêmes), dans une pratique réellement coopérative, les outils qui leur permettront de déchiffrer leur parcours personnel et d'analyser de plus en plus clairement leur environnement.

La plupart de ces « étudiants » n'ont pour tout bagage qu'une pratique au ras du sol, mais souvent de quelques décennies. Or, ici, c'est « l'acteur » au premier chef qui est sollicité : dans le sillage de Kurt Lewin (le secret de l'*action-research* : « quand on cherche on change »...), de Célestin Freinet (la pédagogie du projet...), de Roger Bastide (l'anthropologie appliquée...) ou encore de Paolo Freire (l'action conscientisante...) et des compagnons du tour de France couronnant leur apprentissage par la production de leur chef-d'œuvre... D'où les mutations profondes qui s'opèrent sur la durée du cycle (2 ans), le praticien se faisant tout à la fois chercheur et auteur, jusqu'à la soutenance de son travail devant le jury de l'EHESS.

Cette autre façon d'apprendre à l'âge adulte (à partir du retour réfléchi sur ses pratiques) anticipait de quarante ans la reconnaissance aujourd'hui banalisée de la validation des acquis de l'expérience. Elle allait même au-delà, dans la mesure où il ne suffit pas de reconnaître que chaque homme, chaque femme est porteur de savoirs d'action, mais qu'il faut encore repérer comment et jusqu'à quel point ces savoirs d'action se nourrissent de représentations collectives profondément enracinées dans sa société. Travaillés dans un processus de recherche, ces savoirs deviennent alors de puissants leviers de transformation et peuvent s'ajouter de manière inédite au patrimoine de tous. Démarche significative, car, en analysant ses pratiques et le système social dans lequel il s'inscrit, le praticien-chercheur change le sens de la coopération pour le développement et met en valeur la socioculture de chaque peuple. Là est sans doute le meilleur ressort d'un changement durable, parce que mieux maîtrisé par les acteurs endogènes.

L'histoire du Collège coopératif ne s'arrête cependant pas là. Dans les années 1980, Desroche poursuit son action avec les pays en développement en créant l'Université coopérative internationale (UCI) qui, des années durant, l'entraînera un mois par trimestre dans chaque continent en partenariat avec les organisations locales. Pendant ces séjours il lancera des étudiants en recherche-action en les regroupant en groupes de soutien. Et ce sera enfin le « Réseau des hautes études des pratiques sociales » réunissant des universités, des instituts de promotion, les quatre collèges coopératifs alors en plein essor... Mais ceci est une autre histoire.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Recherche-action – EHESS – Culture collective – Collège coopératif – Henri Desroche.

**Le Collège coopératif de Paris
et les premières formations de « praticiens-chercheurs »**

L'initiateur de l'action	L'opérateur choisi
Henri Desroche, directeur d'études à l'École pratique des hautes études (6 ^e section), maintenant École des hautes études en sciences sociales.	L'initiateur avec de nombreux soutiens en France et à l'étranger. L'équipe française s'étoffe rapidement avec Roland Colin, Guy Belloncle, Claude Vienney.
Le public cible	Les objectifs déclarés
Les praticiens sociaux au sens large, engagés dans des actions de développement de toute nature : éducation, formation, coopératives, agropastorale, administration, etc.	Donner la possibilité à des personnes n'ayant pas de diplômes académiques d'analyser leurs pratiques avec les méthodes des sciences sociales et d'obtenir le diplôme de l'EHESS (bac+4).
L'époque de l'action	Le(s) lieu(x) de l'action
Démarrage en 1957. La période considérée s'achève avec le départ en retraite d'Henri Desroche en 1988, mais le Collège poursuit son activité aujourd'hui encore.	Collège coopératif (Paris) - 7, avenue Franco-Russe – Paris.
L'ampleur de l'action (volume, durée)	Les financements
En trente ans, le Collège coopératif a permis à des centaines d'hommes et de femmes de pays d'Afrique et d'Amérique latine de s'initier à la recherche-action et d'obtenir une reconnaissance universitaire à partir de leur expérience. La formation dure deux ans.	Budget du ministère de l'Éducation nationale par l'École des hautes études en sciences sociales. Le CCFD et divers ONG en France et/ou dans le pays d'origine.
La nature et les méthodes de l'action	Les partenariats mobilisés
La démarche essentielle repose sur la recherche-action individuelle, qu'en l'occurrence il vaudrait mieux appeler recherche d'acteur. Le parcours s'appuie sur une initiation aux méthodes et aux outils de recherche en sciences sociales pour analyser ses propres pratiques.	En France : ministère de la Coopération, universités Paris III Sorbonne nouvelle, Lyon II, Rennes II, Strasbourg, Toulouse Mirail et les organisations nationales et internationales des coopératives et mutuelles. En Afrique : ONG, universités, ministères et organisations professionnelles concernées.
Les résultats immédiats	Les résultats à terme
50 à 60 étudiants sont présents en première année. Selon les années 30 à 40 étudiants obtiennent le diplôme. Entre 600 et 900 étudiants ont été diplômés en trente ans.	Les étudiants diplômés assument des responsabilités dans leur pays, surtout dans les associations. Ceux n'ayant pas obtenu le diplôme ou ayant abandonné en cours témoignent qu'ils ont appris à réfléchir leur action à partir des faits et d'une volonté d'objectivation.
Les critiques et mises en cause	Les retombées
La difficulté de retour sur place due au manque de moyens financiers. Une trop longue présence en métropole rend difficile le retour au pays.	Dans certains pays d'Afrique création d'écoles de formation d'adultes de haut niveau (ENEA au Sénégal, par exemple).

Publications de référence

Archives internationales de sociologie de la coopération et du développement (n° 1 à 42).
Ouvrages d'Henri Desroche (notamment la série *Apprentissages* 1, 2 et 3).

Sites Internet de référence

Collège coopératif de Paris (<http://www.cc-paris.org>)
Revue internationale de l'économie sociale (<http://recma.org>)

Contacts et personnes-ressources

Roland Colin (roland.colin@dbmail.com)
Philippe Missotte (philippe.missotte@gmail.com)

Fiche 5

La SCET Coopération en Tunisie (1958-1964)

par Jacques Denantes, ingénieur général des ponts & chaussées

La Tunisie est devenue indépendante en 1956, et la SCET (Société centrale pour l'équipement du territoire) Tunisie a été créée en 1958, sur la base d'un accord avec le ministre du Plan pour transposer à des administrations tunisiennes les modes de prestations de la SCET aux collectivités locales françaises. Il en est résulté un certain nombre de missions dans lesquelles travaillaient ensemble des ingénieurs français et des agents techniques tunisiens, chaque mission étant rattachée à un service de l'administration dont le responsable décidait des orientations. Certaines missions ont fonctionné comme des bureaux d'études de projets d'équipement hydro-agricoles, agricoles et routiers. Cette fiche met l'accent sur trois missions où des procédures d'apprentissage par le travail ensemble ont été mises en œuvre pour initier des fonctionnements d'inventaire de ressources en vue d'améliorer leur utilisation et/ou de les mettre en valeur.

Pour le compte du service de l'hydraulique, une mission d'inventaire des ressources en eau a repéré, installé et démarré deux réseaux de mesures des eaux de surfaces et des eaux souterraines, réseaux dont l'exploitation a été prise en main par les agents tunisiens ayant participé à l'inventaire. Pour le compte du service des forêts, une mission de recherches a implanté sur l'ensemble du territoire une quarantaine de parcelles expérimentales destinées à déterminer les espèces adaptées aux différentes configurations de couverts végétaux, de climats et de sols. Le suivi et l'exploitation des résultats ont été pris en charge par les agents tunisiens ayant participé à l'implantation des parcelles. Pour le compte du service du tourisme, des architectes ont procédé à des inventaires des sites en séjournant longuement sur le terrain de façon à entrer en relation avec les interlocuteurs du terrain. Ils étaient patronnés par Eugène Beaudoin, membre de l'Institut, qui a lui-même exercé une grande influence sur les responsables de l'administration et sur Habib Bourguiba lui-même, en les formant à dépasser leur tentation initiale de tout détruire pour faire du neuf, en leur montrant la richesse du patrimoine tunisien et en définissant avec eux les règles à respecter pour sa mise en valeur.

Le fait de travailler ensemble a permis de former des agents tunisiens peu qualifiés, tout en débarrassant de leur culture coloniale les jeunes ingénieurs qui les formaient, en même temps qu'à la frontière du pays se déroulait la guerre d'Algérie. Dès l'indépendance, la Tunisie avait engagé un immense effort de développement de la formation initiale, aussi la relève des ingénieurs et des architectes français par des Tunisiens a commencé en 1964, et ce sont les agents tunisiens formés dans la première période qui, à leur tour, ont appris aux nouveaux arrivants à travailler sur le terrain.

Avec l'afflux de personnels qualifiés tunisiens, la SCET Tunisie s'est tunisifiée. En 1972, sa direction a été confiée à un ingénieur tunisien qui l'a fait prospérer. En 2008, la SCET Tunisie rassemblait 170 salariés, dont 70 % de cadres supérieurs, et son activité reposait en majorité sur l'exportation.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Tunisie – France – Coopération – Développement – Agriculture – Irrigation – Hydrologie – Tourisme.

La SCET Coopération en Tunisie (1958-1964)

Les initiateurs de l'action

À l'initiative de François Valiron, ingénieur des ponts & chaussées, la SCET a passé une convention avec la Coopération française et le ministère tunisien du Plan. Parmi les initiateurs, il faut aussi compter un vieil ingénieur français, Jean Tixeront, dont les Tunisiens avaient prolongé le séjour afin de bénéficier de ses compétences en hydraulique. Le ministre du Plan et deux ingénieurs tunisiens formés en France avant la décolonisation, Moktar Latiri et Lassad Ben Osman, ont été les principaux interlocuteurs de la SCET.

L'opérateur choisi

La SCET Tunisie a été dirigée par Jacques Denantes de 1958 à 1964. Chaque mission, qui était détachée auprès d'un service tunisien, disposait d'une large autonomie. Des noms de chefs de mission : Jacques Gilbert, Jean Pierre Raphel, Guy Puech (Forêts), Yves Cormary, André Bonnier (IRH), Paul Diaz (Tourisme), Jacques Dugontier, Jean Tartarin. Eugène Beaudouin a supervisé tout ce qui concernant le tourisme.

Période d'activité

La SCET Tunisie a démarré en 1958. Les ingénieurs étaient français et les agents techniques tunisiens. En 1962, elle comptait une soixantaine de collaborateurs, moitié ingénieurs français, moitié agents techniques tunisiens. Elle a recruté un premier ingénieur tunisien en 1963, puis d'autres ont progressivement remplacé les Français, au fur et à mesure du développement de l'enseignement supérieur. En 1972, elle est devenue tunisienne, dirigée par un ingénieur tunisien qui l'a fait prospérer. En 2008 elle rassemblait 170 salariés dont 70 % de cadres supérieurs, et son activité reposait en majorité sur l'exportation.

Champ et volume d'activité

En 1962, l'effectif de la SCET Tunisie se répartissait en sept missions : l'inventaire des ressources hydrauliques (IRH) ; la recherche en irrigation en milieu aride ; la recherche forestière ; les projets d'irrigation ; des aménagements agricole en liaison avec le départ des colons ; l'inventaire des ressources touristiques ; les projets routiers.

Les financements

La Coopération française finançait les rémunérations des personnels français, le ministère tunisien du Plan prenait en charge les rémunérations des personnels tunisiens et les frais de fonctionnement.

Éléments d'évaluation

Dès l'origine, il était entendu qu'il s'agissait d'un relais en attendant que soient formés des ingénieurs tunisiens de recherche et d'études. Sur les plans agricoles et touristiques, la Tunisie a connu un développement remarquable. La SCET Tunisie est devenue tunisienne, proposant ses services à d'autres pays en voie de développement.

Publications de référence

Archives de la SCET International détenues en principe par la Caisse des dépôts et consignations.

Contact et personne-ressource

Jacques Denantes (jacques.denantes@wanadoo.fr)

Fiche 6

L'Institut panafricain pour le développement de 1965 à 1976

par Philippe Lippens

À l'origine du projet

Dans les années qui suivent l'indépendance du Cameroun (1960), des Européens qui travaillent dans ce pays dans le secteur de l'éducation populaire portent un regard critique sur la formation qui y est dispensée, trop calquée à leurs yeux sur le système français. Ils souhaitent donc créer un centre de formation au développement dont l'enseignement serait au plus près des réalités africaines.

Le choix se porte sur la formation de « cadres moyens » intermédiaires entre la population et les cadres supérieurs, formation qui était largement négligée à l'époque et elle est destinée à l'ensemble des pays d'Afrique noire d'abord francophones à Douala (1965) auxquels s'ajouteront en 1969 les anglophones à Buea.

Autonomie et partenariat

L'Institut panafricain pour le développement (IPD) est juridiquement une association de droit suisse. Ceci lui confère une indépendance complète quant au choix de ses méthodes et de l'organisation de la formation. En revanche, il établit des relations avec de nombreux partenaires : les États africains qui envoient la majorité des stagiaires, des organisations non gouvernementales de développement et des États européens et américains qui participent au financement du projet. Ces partenaires évaluent les résultats de la formation de l'IPD, mais laissent celui-ci libre de déterminer son organisation et sa pédagogie comme il l'entend.

Les objectifs de la formation

En 1965, le choix se porte sur une formation longue de deux ans en vue de la formation de cadres en contact avec les populations, intervenant soit dans la planification et l'élaboration et l'exécution de projets de développement, soit dans la gestion de coopératives ou d'entreprises de production ou de commercialisation de statut public ou parapublic, soit dans l'animation et l'éducation des adultes. Au cours des années suivantes, l'accent portera de plus en plus sur la gestion des projets et la gestion des entreprises (en privilégiant de moins en moins les coopératives) et la section « animation et éducation des adultes » sera supprimée en 1973. Cette évolution aboutit en 1973 à la création d'un centre de formation au management des projets destiné, cette fois, à des cadres supérieurs et intervenant sous forme de cycles de séminaires régionaux (quatre séminaires de trois à six semaines échelonnés sur une durée de deux ans).

Les formes

L'école de Douala a débuté avec un recrutement annuel de 41 étudiants, passé à 62 en 1970, l'institut de Buea recrutait 60 étudiants chaque année.

Ce qui est remarquable est la volonté d'un recrutement diversifié : coexistent des étudiants adultes ayant une expérience professionnelle dans le domaine du développement et des étudiants issus de la fin du cycle scolaire secondaire. Et, parmi les adultes, des étudiants issus d'ONG et d'autres de l'administration publique. Cela entraîne une hétérogénéité des diplômes possédés par les recrutés, une expérience professionnelle riche pouvant compenser leur absence, ce qui va poser des problèmes lorsqu'il faudra déterminer le niveau universitaire du diplôme de l'IPD.

Philosophie de la formation et pédagogie

Dès l'origine, les fondateurs de l'IPD ont voulu que la formation se bâtisse à partir d'une expérience sur le terrain, d'où la mise en place d'une formation en alternance entre des stages sur le terrain et des cours au sein de l'Institut qui devaient être bâtis à partir de l'expérience sur le terrain des stagiaires : cette formation en alternance était, à l'époque, novatrice et permettait une formation partant des réalités africaines. Par ailleurs, ce contact avec le terrain, suivi de près par les professeurs, amène l'IPD à s'associer étroitement à plusieurs projets de développement rural et urbain au Cameroun et, ainsi, à être reconnu par les pouvoirs publics comme une source d'expertise sur les projets de développement.

Cette formation est marquée, à son origine, par les politiques d'animation rurale et les techniques de planification qui se mettent alors en place. L'IPD met l'accent sur le dynamisme des populations et ses potentialités d'évolution ce qui lui vaut une notoriété certaine lorsque la critique des processus de planification mettra l'accent sur la nécessaire association des populations à celle-ci.

Dans le même temps, la demande évoluera vers la formation au management de projet et à la gestion des entreprises et c'est en ce sens que la formation de l'IPD évoluera jusqu'au jour, en 1976, où apparaîtra la nécessité de sa réforme.

Les résultats de la formation

L'IPD, de par sa formation à partir du terrain, a été profondément engagé dans les politiques de développement menées au cours de cette période et ne peut être évalué indépendamment de ces politiques.

Ses anciens étudiants, qui étaient assurés d'un travail au terme de leur formation, ont eu, dans l'ensemble, une carrière réussie. A tel point qu'ils ont cherché à accéder à des postes de cadres supérieurs, ce que beaucoup ont réussi à faire après avoir poursuivi des études supérieures à l'étranger selon des cursus plus classiques.

Beaucoup ont revendiqué, au cours de leur carrière, l'excellence de la formation à l'IPD en insistant toujours sur l'originalité de cette formation à partir du terrain, alors même que beaucoup d'entre eux étaient désorientés par cette pédagogie à leur arrivée à l'IPD.

Publication de référence

Vincent Fernand et Barbedette Loïc. *Former les cadres du développement africain. L'institut panafricain pour le développement - 1965-1982*. Paris, l'Harmattan, 2010.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Pédagogie par alternance – Formation de cadres moyens – Douala.

Fiche 7

Le Bureau de recherche et de coopération des Scouts de France

par Charles-Édouard Harang, professeur agrégé (classes préparatoires)

Depuis la fin de la Grande guerre, le scoutisme importé dans les colonies se donnait pour but d'assurer la « mission civilisatrice », en particulier en Afrique subsaharienne. La méthode scoutie devait permettre d'évangéliser et d'éduquer les jeunes colonisés. Mais après la Libération, ce patriotisme colonial ne pouvait plus être plaqué tel quel dans un Empire secoué par des troubles importants, un environnement international favorable à l'émancipation et toute une génération d'« évolués » qui aspirait à la prise de responsabilités. De fait, des tentatives d'adaptation de la méthode aux réalités locales se firent jour ici et là ou encore, notamment chez les Guides de France, de réelles actions de promotion féminine. À ces inflexions nouvelles, la guerre d'Algérie allait bientôt donner comme un justificatif *a posteriori* et faire apparaître l'urgence, aussi bien que le caractère inéluctable, de cette émancipation interne. Agir pour le développement devenait la priorité, de même que l'adaptation des codes et des activités aux réalités locales et, surtout, la promotion accélérée d'une élite africaine.

Chez les Scouts de France, toutefois, le souci demeurait de conserver un lien, qui sous toutes les formes de la coopération, de la formation et de l'aide au développement, maintiendrait malgré tout une certaine tutelle matérielle et pédagogique. C'est dans ce contexte que fut créé, en avril 1960, le BRC, Bureau de recherche et de coopération. Installé d'abord au Congo Brazzaville, il déménagera par la suite au Togo (1968) puis en Côte d'Ivoire (1970), avant de devenir la CISCAM (Conférence internationale du scoutisme catholique en Afrique et à Madagascar). En France, les Scouts de France, par l'intermédiaire de leur équipe AFMA (Afrique-Madagascar), entretenaient des liens avec le CCFD (Comité catholique contre la faim et pour le développement, créé en 1962), la DCC (Délégation catholique à la coopération, créée en 1967), l'AFVP (Association française des volontaires du progrès, créée en 1963), ce qui leur permettait d'envoyer des coopérants français au titre du service national pour assurer le fonctionnement du BRC-CISCAM.

L'objectif du BRC et des structures qui lui ont succédé a été triple : former des cadres africains pour le scoutisme, et par là même, favoriser la pérennité du mouvement à l'heure des indépendances ; former plus largement des citoyens et des militants catholiques propres à assumer les responsabilités qui les attendaient ; soutenir, enfin, le développement économique et social par la voie de micro-projets d'initiative communautaire. Entre 1960 et le début des années 1980, une trentaine de coopérants français se sont succédé à ce titre en Afrique, appuyés à la fois par l'équipe AFMA des Scouts de France et par les structures qui en supportaient la charge financière. Le BRC joue alors un rôle considérable, au bénéfice de publics qui se diversifient de plus en plus (séminaristes, stagiaires de l'école sanitaire de Lovanium au Congo-Léopoldville, JAC, JEC, etc.). Parallèlement s'élargit l'éventail des missions confiées aux jeunes coopérants, depuis l'animation de jeunes dans le cadre des loisirs extrascolaires jusqu'à la gestion logistique de chantiers de développement, en passant par la mise en place de villages coopératifs. S'affirme ainsi le primat du développement communautaire, avec une meilleure prise en compte des réalités villageoises et l'association systématique des partenaires locaux.

Au total, les formations assurées par le BRC auront permis à des centaines de jeunes adultes de prendre des responsabilités dans le scoutisme en Afrique ou au sein de l'Église catholique africaine. Plusieurs, parmi eux, accéderont à des postes à responsabilités dans les gouvernements africains issus des indépendances (République centrafricaine au début des

années 1960, Haute-Volta/Burkina-Faso, Dahomey/Bénin...). D'autres exerceront d'éminentes fonctions dans le champ professionnel (enseignement, corps médical) ou dans les organismes internationaux de développement.

Ceci noté, les partenaires engagés dans cette singulière forme de coopération souhaiteront, après vingt ans de fonctionnement, redéfinir les termes du contrat afin de donner une plus grande responsabilité à la partie africaine, et surtout se débarrasser de ce qui ne manquerait pas d'apparaître, à l'orée des années 1980, comme une forme de néo-colonialisme.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Mouvements scouts – Scouts de France – Afrique subsaharienne.

**Le BRC (Bureau de recherche et de coopération),
structure d'appui aux scoutismes africains**

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>Les Scouts de France, équipe AFMA (Afrique-Madagascar).</p>	<p style="text-align: center;">L'opérateur choisi</p> <p>L'équipe AFMA elle-même et le BRC basé au Congo, puis en Côte d'Ivoire.</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme</p> <p>Fragilité des scoutismes catholiques africains dans la perspective d'une passation de pouvoirs qui ne serait ni préparée ni accompagnée.</p>	<p style="text-align: center;">Les objectifs visés</p> <p>Former des cadres pour les mouvements scouts. Consolider ces mouvements dans la société. Initier partout des projets de développement.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>Démarrage en avril 1960. Poursuite de l'action, sous des dénominations diverses (CISCAM, BULIAM – Bureau de liaison Afrique Madagascar) et en des lieux divers jusque à la fin des années 1970.</p>	<p style="text-align: center;">Le(s) lieu(x) de l'action</p> <p>L'Afrique francophone subsaharienne, surtout Congo Brazza, Côte d'Ivoire, Madagascar, Burkina-Faso, Bénin, Cameroun, Tchad, République centrafricaine.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action (volume, durée)</p> <p>Une trentaine de cadres français se seront relayés pour assurer l'encadrement permanent du BRC et des structures qui lui succéderont à partir de 1968.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Prise en charge des volontaires français par la Coopération, via la DCC ou l'AFVP. Projets de développement financés par le CCFD.</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Outre les stages de formation proprement scout et la préparation aux fonctions d'animateur de jeunes, les actions touchaient l'encadrement de chantiers, la création de centres de formation rurale (auto, menuiserie, agriculture...).</p>	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés</p> <p>La Coopération française, le CCFD, la DCC, les Volontaires du Progrès, les missions catholiques, l'INADES (Institut africain pour le développement économique et social), en soutien aux villages coopératifs.</p>
<p style="text-align: center;">L'évaluation de l'action (critères, périodicité, modalités)</p> <p>Peu de données à ce sujet. À rechercher dans les archives des Scouts de France.</p>	<p style="text-align: center;">Les résultats constatés</p> <p>Sur le court terme, la progression des mouvements scouts après les indépendances est spectaculaire, et leur image très positive, même si les régimes de parti unique ont ici ou là confisqué leurs moyens et bloqué pour un temps leur développement.</p>

<p style="text-align: center;">Les critiques et/ou mises en cause</p> <p>On doit constater que l'implantation du scoutisme en milieu rural n'a nulle part vraiment duré. Par ailleurs, la persistance d'une sorte de tutorat permanent de la part des scoutismes européens ne manquera pas de passer pour néocolonialiste.</p>	<p style="text-align: center;">Les retombées</p> <p>Progressivement, dans tous les domaines, un accès significatif de cadres issus du scoutisme aux plus importantes responsabilités.</p>
<p style="text-align: center;">Publication de référence</p> <p>Harang Charles-Edouard. <i>Quand les jeunes catholiques découvrent le monde</i>. Paris, Éditions du Cerf, 2010.</p>	
<p style="text-align: center;">Sites Internet de référence</p> <p style="text-align: center;">Les sites nationaux des divers mouvements africains de scoutisme</p>	
<p style="text-align: center;">Contacts et personnes-ressources</p> <p style="text-align: center;">Charles-Edouard Harang (mcce.harang@free.fr) Malick M'Baye (malick.mbaye@live.fr) Jean-Jacques Gauthé (jjgauth@club-internet.fr) Christine de Bernardy (cdebernardy@sgdf.fr) Christian Larcher (clarcher@sgdf.fr)</p>	

Fiche 8

Service de la coopération technique au ministère des Travaux publics et des Transports

par Hélène Vacher, professeure ENSA Nancy

La création du Service de la coopération technique (SCT) au sein du ministère des Travaux publics et des Transports en 1960 (décret du 12 août 1960) résulte de la réorganisation administrative qui suit la dissolution du ministère de la France d'Outre-mer (FOM), de ses corps et de ses directions spécialisées. À la fin des années cinquante, l'évanescence de la communauté et la guerre d'Algérie précipitent la période de transition entre l'ancienne formule « Outre-mer » et celle de la « coopération ». De nombreux ingénieurs et techniciens ayant servi Outre-mer s'engagent alors dans le processus de coopération en s'appuyant sur l'héritage laissé par la FOM. Plutôt que d'une rupture, il convient davantage de comprendre une nouvelle impulsion qui est donnée à une politique engagée à partir de 1946 avec le financement de plans « de développement économique et social » pour les territoires d'Outre-mer, avant que la loi dite Defferre mette en application effective un ensemble de dispositifs pour la souveraineté interne de ces territoires en 1956. En 1960, l'objectif général est celui d'une « africanisation » de l'encadrement à différents niveaux, ce qui nécessite l'organisation de formations professionnelles permettant une « relève » des personnels français et européens. L'éventail de ces formations est large et ses modalités diffèrent selon les pays africains concernés. Les stages de formation, dont la durée pouvait varier de quelques semaines à plusieurs mois, ont été l'une des formules développées.

Dans ce contexte, le SCT, dirigé par Robert Bonnal et son adjoint René Joneaux de 1960 à 1978, a eu pour mission d'organiser et de gérer la formation professionnelle des pays ayant accédé à l'indépendance. Au titre de l'assistance technique, le Bureau de la formation professionnelle du service conduit l'organisation de stages de formation, ainsi que l'admission d'étudiants étrangers dans les écoles françaises et la création de centres d'enseignement et de formation techniques en Afrique. Le SCT a d'abord considéré l'organisation de stages de perfectionnement et de promotion sur le sol français. Ces stages visaient au premier chef des agents pour l'encadrement moyen, tout particulièrement la formation de chefs de chantiers dans le bâtiment et dans le secteur routier. L'analphabétisme fréquent des agents subalternes fut l'une des difficultés rencontrées. Un autre frein semble avoir tenu à la faible considération sociale pour les professions techniques et la motivation pour s'engager dans des processus de formation professionnelle aura été relativement faible pour des ressortissants de plusieurs pays sous les tropiques d'Afrique.

Il reste que l'ampleur du mouvement engagé au cours des années soixante par le SCT, dans le cadre d'accords de coopération prévoyant la formation de techniciens africains et une assistance en personnels français dans l'élaboration et la mise en œuvre de programmes locaux, a contribué à définir la formation professionnelle au chapitre de l'aide française au développement dans la période de la décolonisation.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Formation professionnelle – Travaux publics et Transports – France d'Outre-mer.

**Service de coopération technique du ministère des Travaux publics
et des Transports, puis ministère de l'Équipement**

<p align="center">L'initiateur de l'action</p> <p>Le Service de coopération technique (SCT) au ministère des Travaux publics et des Transports, puis au ministère de l'Équipement.</p>	<p align="center">L'opérateur choisi</p> <p>Très nombreux organismes dont associations pour organisations de stages, Service des ponts et chaussées, OFEROM (Office central des chemins de fer d'Outre-mer), centres de formations locaux, etc.</p>
<p align="center">Les besoins à l'origine du programme</p> <p>Avec l'accession des États africains à l'indépendance former un encadrement technique dans le secteur des travaux publics et de la construction.</p>	<p align="center">Les changements attendus ou visés</p> <p>Africanisation progressive de tous les postes de travail et de responsabilité.</p>
<p align="center">L'époque de l'action</p> <p>Décolonisation en Afrique et coopération.</p>	<p align="center">Le(s) lieu(x) de l'action</p> <p>Les pays issus des anciennes AEF, AOF, et Madagascar - la France.</p>
<p align="center">L'ampleur de l'action (volume, durée)</p> <p>Volume non connu ; à titre indicatif, le SCT indique que 500 stagiaires, toutes qualifications confondues, peuvent être admis par le Service des ponts et chaussées en 1961. L'action du SCT est envisagée entre 1960 et 1978.</p>	<p align="center">Les financements</p> <p>Coopération technique française, fonds européens, organismes internationaux.</p>
<p align="center">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Organisation de stages de 6 à 9 mois dans les services techniques en France et dans les centres de formations en Afrique, créés dans les années 1960. Invention de profils-types professionnels, enseignement simplifié par l'image, par des maquettes, des films.</p>	<p align="center">Les partenariats mobilisés</p> <p>A voir selon opérateurs.</p>
<p align="center">L'évaluation de l'action</p> <p>Peu d'évaluations des formations sont accessibles, mais des indications générales : baisse de l'encadrement selon des critères de rigueur et d'efficacité qui est compensée par une meilleure adaptation des services aux demandes locales.</p>	<p align="center">Les résultats constatés (immédiats, à long terme)</p> <p>Les postes d'encadrements ont été « africanisés » en Afrique du Nord dès la fin des années soixante. Processus plus lent dans le reste de l'Afrique s'étendant parfois jusqu'à la fin du XX^e siècle.</p>
<p align="center">Les critiques et/ou mises en cause</p> <p>Peu de critiques répertoriées à ce jour ; cependant constat d'un manque d'accompagnement des personnels lors des retours de stage et insuffisante « tropicalisation des technologies » (R. Bonnal).</p>	<p align="center">Les retombées</p> <p>Des innovations pédagogiques, mises au point pour l'Afrique, seront réutilisées pour la formation des personnels français.</p>
<p align="center">Publications de référence</p> <p>Bourdillon Jacques (dir.). <i>Les Travaux publics français en Afrique subsaharienne et à Madagascar, 1945-1985</i>. Paris, L'Harmattan, 1991.</p> <p>Bourdillon Jacques (dir.). <i>Les ingénieurs des Ponts au service de l'Afrique, Témoignages 1945-1975</i>. Paris, L'Harmattan, 2010.</p> <p>Merlin Pierre. <i>Ingénieur en Afrique, 1938-1961</i>. Paris, Karthala, 2005.</p>	
<p align="center">Contact et personne-ressource</p> <p align="center">Hélène Vacher (helene.vacher@nancy.archi.fr)</p>	

Fiche 9

Le CCO et la formation de travailleurs algériens **par Dominique Alunni, directeur du CCO de 1958 à 1995**

Lorsque, en 1950, le CCO (Centre de culture ouvrière) prend la suite de l'ICO (Institut de culture ouvrière)²⁹, la reconstruction du pays n'est pas achevée, et l'appareil industriel en plein redressement exige de plus en plus de bras. D'où un exode rural et une immigration nord-africaine sans précédents, dont le monde ouvrier français se trouve profondément marqué. Fort de l'expérience acquise par l'ICO, le CCO affirme sa mission de promotion sociale et revendique son indépendance comme mouvement d'éducation populaire : à ce titre est respecté le libre choix de l'engagement militant et citoyen de ses adhérents et stagiaires. Cette originalité sera reconnue par l'agrément du ministère du Travail au titre du « congé d'éducation ouvrière » (créé par la loi de juillet 1957), sur l'avis préalable et unanime des organisations professionnelles (CNPF et syndicats). Il sera la seule association ainsi habilitée, à côté des syndicats et Instituts universitaires du travail, à développer des formations accordant aux travailleurs des congés non rémunérés.

En dépit de conditions de vie souvent difficiles, le CCO connaît une croissance continue. Les lieux de stage et sessions se diversifient, notamment grâce aux équipements de la Jeunesse et des Sports (CREPS de Montry en particulier, pour les stages de six jours en résidence). Journées d'étude et soirées se multiplient, y compris les samedis et dimanches. Pour répondre aux besoins primordiaux des nouveaux immigrants en difficulté sur le plan linguistique et culturel, des programmes spécifiques voient le jour, en liaison avec les associations actives dans le domaine : lecture, écriture (arabe aussi bien que française). Chaque fois, le coût est sensible pour les participants, du fait des journées de travail perdues et non indemnisées, mais chacun, dans l'esprit du CCO et de sa charte, en assume le prix comme un véritable investissement en faveur de l'accès à la culture, à la responsabilité et à la promotion sociale. Les formations sont assurées par une équipe d'intervenants de haut niveau, économistes, sociologues, journalistes, historiens, universitaires, cadres d'institutions... Le professeur Farès, de l'École des hautes études, y tiendra longtemps une place exceptionnelle. À souligner un stage spécifique pour les femmes, portant sur les problèmes propres de la femme algérienne. Initiative plus que novatrice à l'époque... animée par des formatrices du CCO qui y vivront des moments difficiles. En effet, certaines femmes, contrairement aux hommes qui forment le public premier du CCO, ont accompli des formations supérieures et elles expriment alors une vision très forte et radicale de la révolution et de leur émancipation.

La guerre d'Algérie troublera mais n'interrompra pas l'activité du CCO. Les stagiaires continueront à venir en nombre égal, voire croissant, des grandes entreprises industrielles, au premier rang desquelles Renault, afin d'acquérir les compétences économiques, sociales, politiques et culturelles qu'ils voudraient mettre au service de leur pays. La plupart se retrouvent dès lors dans l'Union générale des travailleurs algériens. Il devient clair que leur préoccupation dominante est l'indépendance. Dans cette perspective, leur formation prend la valeur d'une véritable exigence nationale.

Après l'indépendance, bon nombre sont repartis en Algérie, où ils ont pris leur part des charges afférentes au départ des cadres français. Il est significatif que le premier ministre du travail du Gouvernement Ben Bella, Safi Boudissa, ait été un stagiaire des premières années.

²⁹ L'Institut de culture ouvrière (ICO), mouvement agréé d'éducation populaire, créé en 1945 à l'initiative de militants engagés dans le monde du travail (syndicalistes, responsables d'associations familiales, jeunes issus notamment de la JOC) aura accueilli en cinq ans plus de 2 000 militants et cadres dans les stages nationaux de son université populaire de Marly-le-Roi.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Culture ouvrière – ICO/CCO – Immigration algérienne.

Le CCO et la formation de travailleurs algériens

<p style="text-align: center;">L’initiateur de l’action</p> <p>Le CCO (Centre de culture ouvrière), créé en 1950 pour remplacer l'ICO (Institut de culture ouvrière).</p>	<p style="text-align: center;">Les opérateurs en charge de l’action</p> <p>Le CCO lui-même. Ses directeurs (André Acquier de 1954 à 1957, puis Dominique Alunni, à partir de 1958). Ses formateurs et ses intervenants extérieurs.</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l’origine du programme</p> <p>Répondre aux attentes des travailleurs algériens : se situer et se faire reconnaître dans la société française et dans l’entreprise ; acquérir pour cela les outils indispensables en matière économique, sociale et politique ; par là même, pouvoir servir mieux leur pays après l’indépendance.</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus ou visés</p> <p>Une meilleure insertion au sein des syndicats, des organes de gestion logement, des associations d’éducation populaire ou de parents d’élèves, etc. Un renforcement de la solidarité ouvrière au cœur des épreuves de la guerre d'Algérie.</p>
<p style="text-align: center;">L’époque de l’action</p> <p>De 1956 à 1963.</p>	<p style="text-align: center;">Les lieux de l’action</p> <p>Le CREPS de Montry Condé près de Lagny (77). Les locaux du CCO à Paris 13^e.</p>
<p style="text-align: center;">L’ampleur de l’action</p> <p>Les formations se sont étalées sur 8 ans. Stages de 6 jours au CREPS. Journées et soirées d’étude au CCO (y compris les samedis et dimanches). Participants : jusqu’à 200 à 300 par an.</p>	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés</p> <p>La direction du CREPS (Louis Bonnot). L’ensemble des syndicats représentés au sein du CCO, des journalistes, des enseignants ou universitaires français et algériens.</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l’action</p> <p>Stages, sessions et soirées d’études sont mixtes (travailleurs français et algériens ensemble). Les méthodes pédagogiques sont celles de l’éducation populaire, avec une approche des situations vécues (voir/juger/agir) proche de celle de la JOC.</p>	<p style="text-align: center;">Les difficultés rencontrées</p> <p>1. Financières : l'aide de l'État est insignifiante. Les stagiaires subissent chaque fois une perte de salaire de 6 jours, sans parler des frais de séjour et de déplacements toujours à leur charge. Formateurs et intervenants ne peuvent être que des bénévoles. 2. Politiques : les tensions montent avec la gravité des événements d’Algérie ; contrôles et intimidations se multiplient...</p>
<p style="text-align: center;">L’évaluation de l’action</p> <p>Pas d’évaluation systématique, mais une réflexion permanente sur les résultats et la solidité des engagements qui s’ensuivent. Témoignages forts à cet égard, notamment au sein des usines Renault.</p>	<p style="text-align: center;">Les résultats constatés</p> <p>Après l’indépendance, nombre de participants rentrés au pays y assument des responsabilités importantes. L’UGTA (Union générale des travailleurs algériens) en tire largement bénéfice. Safi Boudissa, premier ministre du Travail du Gouvernement Ben Bella, fut un stagiaire des premières années</p>

Publications de référence

Lobry Jean et Alunni Dominique. *Culture ouvrière, éducation permanente et formation professionnelle – ou l’histoire méconnue du centre de culture ouvrière*. Paris, L’Harmattan, 2008.

Alunni Dominique. *Témoignages de pionniers visionnaires de la formation tout au long de la vie*. Paris, L’Harmattan, 2011.

Sites Internet de référence

Voir les sites traitant de l’histoire de l’immigration algérienne en France

Contact et personne-ressource

Dominique Alunni (doman@orange.fr)

Fiche 10

La JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne) et la formation d'une élite ouvrière en Afrique

**par Roger Pasquier, membre de l'Académie des sciences d'Outre-Mer,
ancien secrétaire général de la SFHOM³⁰**

Née en 1925 en Belgique et introduite en France deux ans plus tard, la JOC est un mouvement d'action catholique spécialisée qui entend manifester la présence et l'engagement de l'Église dans le monde des jeunes travailleurs. L'essaimage en Afrique sera d'abord le fait d'initiatives individuelles (de missionnaires retour de France et/ou de jeunes militants employés là-bas dans le civil ou effectuant leur service militaire), sans liaison entre elles, sans coordination et, dans la plupart des cas, sans appui de la hiérarchie. Bénéficiant de la confiance du pape Pie XI, le mouvement prendra toutefois un premier essor sur la fin des années 1930 (six territoires touchés), quand les responsables des missions prendront conscience des mutations et des troubles considérables que le développement des transports, l'industrialisation et l'urbanisation qui s'ensuit entraînent dans la société traditionnelle.

La guerre de 1939-45 ralentit inévitablement ce développement, mais les années suivantes voient le mouvement s'élargir progressivement à l'ensemble des territoires qui constituaient alors l'AOF (huit colonies) et l'AEF (quatre colonies). Ni mouvement de piété ni cercle d'études réservé aux « évolués », collant aux réalités de vie de la jeunesse prolétarisée des villes et des sites miniers, la JOC se donne alors pour objectif d'éveiller ces jeunes à la conscience de leur état et à la volonté d'y porter remède. Voir – juger – agir : toute la méthode du mouvement se résume à ces trois mots. Et si les sections disposent le plus souvent de la présence d'un aumônier, le rôle de ce dernier ne sera jamais, statutairement, qu'un rôle d'éveil, de conseil ou d'aide à la relecture de l'événement. Par définition, c'est aux jeunes eux-mêmes³¹ qu'il appartient de pointer les situations problématiques, de chercher ensemble à en comprendre les déterminants et à en appréhender les conséquences éventuelles, d'identifier enfin les moyens possibles de correction ou d'amélioration et d'engager alors le plus grand nombre d'autres jeunes à les rejoindre dans l'action retenue.

On voit assez par là comment la JOC peut être regardée comme une école de cadres ou, au moins, de militants. Le terme le plus employé à l'époque est celui d'« élite chrétienne ». On se rappelait le mot de Mgr Vogt, alors vicaire apostolique à Yaoundé et mort en 1943 : « Nous faisons des chrétiens, la ville nous les enlève ». La hiérarchie catholique a donc compris que la priorité n'est plus le monde rural des premières missions mais l'homme déraciné dans la ville, qu'il ne s'agit plus de disputer des âmes aux vieux cultes païens mais de contenir la poussée de la pensée laïque et de faire barrage au communisme. Dans cette perspective, le fait d'ordonner enfin des prêtres africains ne sera pas suffisant : il faudra encore, et surtout, qu'au sein de leur milieu de vie se lèvent des hommes et des femmes capables de réfléchir et de dialoguer avec l'autre (que la différence soit d'ordre ethnique, religieux, politique...), et rendus aptes par là à peser sur le destin collectif.

Indépendamment des JOC française et internationale qui assurent depuis le début l'essentiel des missions d'appui, la rémunération des permanents mis à la disposition des équipes locales et la charge croissante des bourses de stages et sessions de formation, les années 1950 verront s'associer à ces efforts les Secrétariats sociaux d'Outremer, la CFTC, les Jésuites de l'Action sociale, et, à titre occasionnel, pour aider aux formations ou aux déplacements, l'ONU, le BIT

³⁰ Société française d'histoire des outre-mers.

³¹ La JOC, à cette époque, s'adresse en France à des jeunes de 14 à 25 ans. Du fait des statuts coutumiers de la société africaine, elle va concerner là-bas une tranche beaucoup plus large, qui ira facilement jusqu'à 30-35 ans.

et l'Unesco. Sans parler de la presse catholique qui assurera le plus large écho aux diverses manifestations du jeune mouvement. Quand, en 1956, *l'Effort Camerounais* qualifie le premier congrès jociste panafricain de "Bandoeng des jeunes", on peut considérer que la JOC en Afrique est au rendez-vous des indépendances à venir.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Jeunes travailleurs – Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC) – Afrique subsaharienne.

L'action de la JOC en Afrique francophone subsaharienne (1930-1960)

L'initiateur de l'action	
Mgr Cardijn, fondateur de la JOC, encouragé par le pape Pie XI à lancer le mouvement dans le monde.	
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme</p> <p>La situation désolante des jeunes travailleurs dans les villes et sur les sites miniers : conditions de vie, hygiène, logement, analphabétisme... Perdus et sans repères, ces jeunes risquent de perdre tout repère moral, d'abandonner leur foi, de tomber sous l'emprise communiste...</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus ou visés</p> <p>Ouvrir à ces jeunes de nouvelles perspectives. Leur prouver qu'on peut changer quelque chose dans leur milieu de vie. Les amener à s'engager personnellement, et à prendre des responsabilités.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>Des années 1930 aux indépendances des années 1960.</p>	<p style="text-align: center;">Le(s) lieu(x) de l'action</p> <p>L'ensemble des territoires constituant l'AOF et l'AEF de l'époque (+ Togo et Cameroun, ex-allemands).</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action</p> <p>Quelques indicateurs (en 1957, sur la seule AOF) : Dakar : 7 sections, 15 groupes ; Conakry : 5 sections, 9 groupes ; Abidjan, 10 sections, 20 groupes ; Cotonou : 6 sections, 10 groupes ; Ouagadougou et Bobo-Dioulasso : 11 sections, 22 groupes. Au total, un noyau dur de 2 500 militants, force d'entraînement considérable en milieu urbain.</p>	<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Voir/Juger/Agir, le triptyque au centre de la démarche. L'enquête, mode privilégié de formation, porte sur : • la vie du jeune (le mariage, la dot, la polygamie, les problèmes de santé/d'alcool, le logement...) • les conditions de travail (les salaires, le chômage, l'apprentissage, le syndicalisme...) + Sessions de formation pour les responsables. + Soutien par revues et bulletins militants.</p>
<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Voir texte ci-dessus. En tête : les évêchés concernés, la JOC française, plus tard le CCFD (Comité catholique contre la faim et pour le développement).</p>	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés</p> <p>Voir texte ci-dessus. L'aide principale : les Secrétariats sociaux et la CFTC. Soutien fort de la presse catholique (<i>Afrique Nouvelle</i>).</p>
<p style="text-align: center;">Les difficultés rencontrées</p> <p>Le manque de formation socio-économique du clergé. Les réticences à confier des responsabilités aux laïcs. Les difficultés de communication. L'inévitable turn-over des jeunes responsables.</p>	<p style="text-align: center;">Les résultats constatés</p> <p>Un exemple : la JOC de Lomé lance une enquête sur les conditions d'apprentissage, à quoi une suite sérieuse est donnée par l'inspection du Travail. En pays musulman, la JOC élargit son action avec des « équipes d'amitié » interconfessionnelles.</p>

Les critiques et/ou mises en cause	Les retombées
<p>Au départ, parfois plus proche du patronage ou des « groupes de persévérants » que de la JOC...</p> <p>À l'inverse, à l'approche des indépendances, tensions avec certaines figures de la hiérarchie (Mgr Lefebvre).</p>	<p>La JOC est aujourd'hui active dans l'ensemble des pays francophones de l'Afrique noire.</p> <p>Le nombre considérable d'anciens jocistes occupant des postes de responsabilité dans le monde du travail, de l'économie sociale et de la politique.</p>
<p>Publications de référence</p> <p>Abbé F. Catrice. « Pour une action sociale chrétienne dans les Missions de l'Union française ». <i>Missions catholiques</i>, avril 1949.</p> <p>Dr. Aujoulat Louis-Paul. « En Afrique aussi, c'est l'heure de l'Action catholique ». <i>Études</i>, n° 4, 1957, p. 22-36.</p> <p>Hebdomadaire <i>Afrique Nouvelle</i>, lancé en 1947 par le père de Benoist.</p> <p>JOC. <i>La longue tradition de lutte des JOC d'Afrique</i>, 75^e anniversaire de la JOC, 2000 (publication interne).</p> <p>Pasquier Roger. <i>La jeunesse ouvrière chrétienne en Afrique noire (1930-1950)</i>. Paris, Karthala, 2013.</p>	
<p>Contacts et personnes ressources</p> <p>Roger Pasquier (pasquier.genevieve@free.fr)</p> <p>Henri Detrez, permanent dans les années 1950 pour l'Afrique de l'ouest (henrimichele@aol.com)</p> <p>Secrétariat et coordination JOC Internationale (www.joci.org / www.cijoc.org)</p> <p>JOC France, BP 36 92403 Courbevoie Cedex (contact@joc.asso.fr)</p> <p>Pour consultation des archives JOC/JOCF, voir Archives départementales 92 (fdouat@cg92.fr)</p>	

Fiche 11

L'action des missions catholiques en Afrique noire en matière de formation de militants et de cadres

par François Lebouteux

Si l'Église catholique affirme sa vocation missionnaire à l'échelle de la terre entière dès le XVI^e siècle, ce n'est qu'à partir des années 1840-1850, si l'on omet le Maghreb, qu'elle s'engage vraiment sur le continent africain. L'expérience acquise en Extrême-Orient ou en Amérique latine ne lui servira pourtant guère ici, où le régime de la colonisation la place dans une situation ambiguë. En effet, la puissance coloniale lui assurera protection et avantages divers, mais pour autant qu'elle voudra bien s'accommoder de l'exploitation grandissante de la terre et des hommes.

S'agissant des formations d'adultes et de la promotion humaine en général, l'ambition des missionnaires, jusqu'aux années 1920, s'avère à la fois très ambitieuse (convertir les âmes, les arracher aux cultes païens) et très modeste (repérer et former quelques auxiliaires pour la mission). Chez le plus grand nombre, l'éveil aux réalités sociales se fera lentement, et encore plus lentement la prise de conscience des conflits à venir. Certains, en revanche, au terme de rencontres en Europe, implantent ici et là, dans les années 1930, des sections de la JOC (Jeunesse ouvrière chrétienne), des unités de scoutisme, appuient l'émergence de syndicats chrétiens. Le Vatican soutient ces initiatives qui, plus peut-être que les séminaires, promettent d'irriguer le tissu social. Mais l'Église de cette époque devra surtout apprendre à faire confiance. Les réticences à l'ordination de prêtres africains seront fortes, et durables. Les premiers seront ordonnés en 1917 au Rwanda et en 1925 à Madagascar, mais seulement en 1935 au Cameroun, etc.

C'est après la guerre de 1939-45, avec la déstabilisation du monde européen, le rétrécissement des distances, l'explosion des communications, la confrontation est-ouest, l'indépendance de l'Inde et l'avènement du communisme en Chine, que le monde colonial, à son tour, s'éveillera. Pour l'Église catholique en Afrique, tout est à repenser. Elle s'occupait essentiellement de la brousse et c'est la ville qui devient son aire première de mission. Elle avait appris à combattre les cultes traditionnels et c'est à la pensée laïque qu'elle doit faire face à présent, et plus encore à la montée du marxisme.

Au cours des années 1950, les efforts pour la promotion du laïcat se multiplient. Il ne s'agit plus seulement de fournir des cadres aux jeunes Églises qui s'africanisent peu à peu, mais d'investir la société toute entière, les milieux de travail, le monde de l'enseignement public, les carrières trop longtemps fermées aux autochtones. Avec l'administration coloniale, les difficultés ne concernent plus guère les conditions inhumaines de travail que dénonçaient dans les décennies précédentes aussi bien un Savorgnan de Brazza qu'un André Gide, mais elles portent, en revanche, sur les revendications indépendantistes auxquelles on souhaiterait que, sur place comme en métropole, l'Église donne moins d'écho.

Cependant, de nouveaux profils de prêtres européens apparaissent alors, plus avertis que leurs prédécesseurs des réalités économiques et sociales, et qui se sont préparés, dans l'esprit des encycliques *Evangelii præcones* et *Fidei donum*, à servir comme auxiliaires, à leur tour, du clergé africain. La presse chrétienne, au prix d'un effort continu de formation professionnelle, trouve alors un réel écho en milieu urbain et nombre de personnalités africaines s'expriment déjà dans ses colonnes, personnalités qui, au cours de la décennie suivante, accéderont aux plus hautes responsabilités et se feront connaître sur la scène internationale. À l'heure des indépendances, enfin, à l'initiative d'équipes depuis longtemps actives sur le terrain, des instituts de formation se mettront en place, à vocation inter-États, comme le Cesao (Centre d'études économiques et sociales de l'Afrique de l'Ouest) en 1960, l'Inades (réseau de

solidarité et d'accompagnement des initiatives de développement des populations défavorisées) en 1962 ou l'IPD (Institut panafricain pour le développement) en 1964.

Il restera à l'Église catholique à traverser les turbulences de l'indépendance, les régimes de parti unique, la nationalisation, çà et là, de ses équipements, la suppression de ses mouvements de jeunesse et de ses organes de presse, autrement dit de ses meilleurs moyens de formation. Ce sera, pour les hommes et les femmes qu'elle aura aidés à assumer leurs responsabilités, l'heure de vérité.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Missions catholiques – Afrique francophone subsaharienne

**L'action des missions catholiques en Afrique noire
en matière de formation de militants et de cadres**

L'initiateur de l'action	L'opérateur choisi
Depuis la directive de Grégoire XVI (1845), la papauté ne cessera de rappeler aux missions cet impératif : faire grandir les Églises autochtones.	Sous couvert de la congrégation romaine de la Propagation de la Foi, l'ensemble des congrégations et sociétés missionnaires.
Les besoins à l'origine du programme	Les changements attendus ou visés
Au départ, assister les missionnaires au plan matériel et dans les tâches subalternes. Par la suite, assurer leur relève par des prêtres et évêques issus de ces jeunes chrétientés. Remédier au déracinement et à la prolétarianisation des nouvelles populations urbaines.	Des prêtres mieux formés, avertis des réalités sociales et économiques, ancrés dans la vie. Des laïcs reconnus par leurs pairs, prêts à prendre en charge leur milieu de vie. Une Église partenaire mais indépendante des pouvoirs publics.
L'époque de l'action	Le(s) lieu(x) de l'action
Le troisième quart du XIX ^e siècle et le XX ^e siècle jusqu'aux années 1960.	L'ensemble de ce qui constituait l'AOF et l'AEF, et Madagascar.
L'ampleur de l'action (volume, durée)	Les financements
Entre 1910 et 2010, le nombre des catholiques sur le continent passe de 1 à 140 millions. Celui des prêtres autochtones d'une dizaine à plus de 15 000. À l'heure des indépendances, la presse catholique tient partout une place éminente.	Ils sont assurés pour l'essentiel par les Églises d'origine des missionnaires, l'appel régulier à la solidarité des fidèles (campagnes de carême et autres), les jumelages et parrainages multiples. Mais en mobilisant toujours l'effort local.
La nature et les méthodes de l'action	Les partenariats mobilisés
Un monde sépare l'action du missionnaire de brousse des années pionnières et celle de l'action catholique (voir, juger, agir) mise en œuvre en ville à partir des années 1940.	Les congrégations mères. Les mouvements d'action catholique. Le CCFD et autres ONG de développement (volontaires, missions d'appui). La sollicitude vigilante des instances romaines.
L'évaluation de l'action	Les difficultés rencontrées
Conduite de cent façons et en permanence au sein des Églises concernées et des nonciatures (délégations apostoliques), elle n'en requiert pas moins encore, au plan global, un travail considérable de capitalisation et d'analyse.	Au départ, l'isolement, le manque de moyens. Plus tard, l'ambiguïté des relations, voire les tensions, avec l'autorité coloniale. La difficile inculturation, le poids des modes de pensée européens, les réticences à amorcer les relèves nécessaires et à passer la main.

<p style="text-align: center;">Les critiques et/ou mises en cause</p> <p>Le développement de l'Église catholique ne va pas toujours sans clientélisme ethnique. L'épreuve terrible du génocide ruandais.</p>	<p style="text-align: center;">Les retombées</p> <p>Impressionnantes et ambiguës. Les séminaires africains sont pléthoriques. Le clergé africain pallie en France le manque de prêtres.</p>
<p style="text-align: center;">Les encycliques de référence</p> <p><i>Neminem profecto</i>, Grégoire XVI, 1845 <i>Maximum illud</i>, Benoît XV, 1919 <i>Fidei donum</i>, Pie XII, 1947</p> <p><i>Evangelii præcones</i>, Pie XII, 1951 <i>Populorum progressio</i>, Paul VI, 1967</p>	
<p style="text-align: center;">Publications de référence</p> <p>Folliet Joseph. <i>Le droit de colonisation : étude de morale sociale et internationale</i>. Paris, Librairie Bloud et Gay, 1932.</p> <p>Prudhomme Claude. <i>Missions Chrétiennes et colonisation</i>. Paris, Le Cerf, 2005.</p> <p>Luneau René. « La formation du clergé autochtone dans l'Afrique francophone d'aujourd'hui ». In Maurice Cheza (dir.). <i>Les cadres locaux et les ministères consacrés dans les jeunes Églises (XIX^e - XX^e siècles)</i>. Actes de la XV^e session du CREDIC (Louvain-la-Neuve, Belgique, août 1994). Lyon, CREDIC, 1996, p. 139-145.</p> <p>Collection « Mémoire d'Églises », Paris, éditions Karthala.</p>	
<p style="text-align: center;">Contacts et personnes ressources</p> <p>Paul Coulon, spiritain, directeur de la collection « Mémoire d'Églises » (paul.coulon94@gmail.com) Yves Morel, Société de Jésus (morelyves@yahoo.fr) Bernard Fagnon, Société des missionnaires d'Afrique (sma.peres.blancs@wanadoo.fr) Claude Prudhomme, université de Lyon 2 (clprudhomme@wanadoo.fr)</p>	

Fiche 12

Formation de cadres de la fonction publique moyenne au Sénégal

par Philippe David, directeur du CFPA de 1966 à 1973

Dès l'indépendance, au Sénégal, comme souvent ailleurs, la haute **fonction publique (corps de hiérarchie A)**, alimentée par une École nationale d'administration créée dès 1959 au sein même de l'université de Dakar, s'est en grande partie faite par ponctions de cadres plus modestes dans la fonction publique moyenne (**hiérarchie B**) et à son détriment. Il devint donc rapidement nécessaire de pourvoir au renforcement de celle-ci. La création dès 1964 de l'ENEA (École nationale d'économie appliquée) marqua le début de cet effort, mais seulement en direction des cadres du **développement rural**. La création du CFPA (Centre de formation et de perfectionnement administratifs) par décret du 9 septembre 1965 allait le prolonger, cette fois et dans le même esprit, dans les divers domaines de **l'administration « générale »** (Trésor, Impôts, Douanes, Administration territoriale, Justice, Contrôle économique et Diplomatie, soit huit corps au total). Toutefois celle-ci, *a priori* plus rigide et plus conservatrice par tradition coloniale, ne s'était certainement jamais sentie concernée par les exigences d'un véritable « **développement** » national. L'occasion était donc belle, et la nécessité évidente, de mettre en place, au CFPA comme à l'ENEA, une formation d'un style nouveau visant la fourniture aux huit corps concernés d'agents qui soient aussi, et chacun dans sa fonction, des « **animateurs de développement** ». Accompagné par une mission d'analyse des postes existants effectuée par la Cegos en 1966, cet effort dut d'abord combattre l'incompréhension, pour ne pas dire la sclérose pédagogique, de l'université qui abritait et gérait l'ENA depuis six ans comme une simple section de sa faculté de Droit.

L'introduction au CFPA d'une **formation continue** de 14 mois, moins coûteuse, convenait parfaitement aux petits agents de hiérarchie C et D, composant les deux tiers de chaque promotion, et montrait aux autres, bacheliers bientôt fonctionnaires, qu'ils ne devenaient pas de simples étudiants.

Plusieurs **méthodes pédagogiques** ou **activités originales** marquaient les programmes : cours en trois groupes dispensés par des formateurs vacataires pris dans les ministères partenaires, tous cadres des administrations appelées à recevoir à terme les diplômés du Centre ; représentation des « **stagiaires** » auprès de la direction ; visites d'entreprises industrielles, commerciales ou minières ; débats mensuels sur les problèmes d'actualité avec document de synthèse ; cours de base considérés comme particulièrement nécessaires ; dactylographie, mathématiques simples et calcul mental, et conduite auto (avec l'armée) ; exercices de conduite de réunion et rédaction de comptes rendus et procès-verbaux ; rapport de stage final ; choix des corps d'affectation à la sortie après entretien avec des cadres venus en expliquer le rôle et les perspectives d'avenir.

Dès la 1^{re} promotion, le CFPA n'a travaillé qu'en fonction des besoins exprimés par chacun des ministères concernés, parfois non sans mal, tant étaient absentes au début toutes préoccupations de **planification des ressources humaines**, pourtant essentielle elle aussi au développement. Il s'est efforcé également très tôt de « faire un peu bouger les choses » autour de lui : déclenchant, par exemple, la concertation de pas moins de 15 écoles de formation de fonctionnaires dans des domaines très divers relevant de 12 tutelles ministérielles différentes ; proposant et appuyant l'action du CPAAP (Comité permanent d'animation des administrations publiques de la Présidence) ; suscitant avec les SIRCT (Sessions d'information et de réflexion sur la coopération technique) un dialogue productif entre les autorités sénégalaises et les Français mis à leur disposition (coopérants civils et volontaires du service national actif).

En dépit de nombreuses difficultés plutôt humaines (déclenchées surtout par les innovations proposées) que financières, le CFPA, suivi par le président Senghor en personne pendant les

deux premières années, a donc commencé à combler assez vite les vides de la fonction publique moyenne du Sénégal (825 diplômés en 14 ans en 1981...). Il a permis en outre aux meilleurs de ses diplômés un accès rapide, après trois ans, à l'ENA pour passage en hiérarchie A (sauf pour les greffiers tentés par la magistrature). Élargi en 1978, puis intégré à l'ENA beaucoup plus tard, lorsque celle-ci fut enfin dégagée de l'université et installée dans ses propres locaux, le CFPA y a gardé jusqu'à ce jour son originalité et une touchante réputation.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Fonction publique – Animation des administrations – Sénégal.

Le CFPA : formation de cadres de la fonction publique moyenne au Sénégal

Initiateur(s)	Opérateurs en charge
Présidence de la République / SGPR. Université de Dakar.	SGPR, puis divers ministères de tutelle successifs + petite équipe permanente du CFPA et formateurs vacataires.
Besoins à l'origine	Changements attendus ou visés
Administration publique « générale » moyenne ponctionnée et affaiblie après l'indépendance à renforcer selon planification des besoins.	Constitution et renforcement d'une fonction publique moyenne (hiérarchie B) sensibilisée au développement.
Époque	Lieux
1965 (décret du 9 sept. 1965) - 1973 -1978 prolongée jusqu'à absorption par l'ENA (situation actuelle).	Dakar et toutes régions à l'époque des stages.
Ampleur	Financement
Action amplifiée et rayonnante dès 1967 par coordination/coopération avec toutes écoles nationales de fonctionnaires – notamment l'ENEA, l'EN Douanes), l'université, le CPAAP (Présidence) et les SIRCT (coopération française).	Restreint les trois premières années, puis amélioré (mais documents non conservés). Pas de difficultés majeures.
Nature et méthodes	Difficultés
Formation continue de 14 mois (cycle général 8 mois + stages 6 mois). Ouverture sur les réalités du pays et les objectifs de développement : visite d'entreprises, débats d'actualités, recours à la dynamique de groupe, à l'« enseignement programmé », liens avec le secteur privé, cours de conduite auto, mathématiques simples et dactylo.	Cloisonnement vertical et mentalité de fonctionnaires, rigidité voire hostilité de l'université (faculté de Droit), faiblesse des tuteurs de stages et « vacances » judiciaires, surprise et/ou incompétence des ministères pour calculer et planifier leurs besoins à terme ; « cycle de perfectionnement » tenté en 1968 mais trop difficile à réaliser, non renouvelé ensuite.
Évaluation	Effets constatés
En termes de « production » : 167 fonctionnaires après 4 promotions, 825 (dont 54 femmes) après 14 promotions. Évaluation « psychologique » : satisfaction de nombreux « anciens » (notamment après leur accession à l'ENA trois ans + tard).	Net renforcement de la fonction publique moyenne dans tous les corps concernés ; dynamisation du perfectionnement professionnel et ouverture aux dimensions du développement national ; élargissement du CFPA à d'autres corps de hiérarchie B en juin 1978.

Publications de référence

David Philippe. « Le Centre de formation et de perfectionnement administratifs et la formation des cadres intermédiaires ». *Revue sénégalaise de Droit*, n° 3, juin 1968, p. 124-128.

David Philippe. « Le Centre de formation et de perfectionnement administratifs (CFPA) et les cadres intermédiaires de l'administration judiciaire ». *Revue sénégalaise de Droit*, n° 9, mars 1971, p. 37-52.

David Philippe. *Les problèmes de la formation des cadres administratifs au Sénégal et le CFPA*, juin 1967.

David Philippe (1971). *Maîtrise des documents administratifs et rédaction administrative* (cours de 33 heures, ronéoté, 150 p. + exercices/études de cas, Dakar, Primature).

Contact et personne-ressource

Philippe David (philomedavid@wanadoo.fr)

Fiche 13

Les maisons familiales d'apprentissage rural en Nouvelle-Calédonie

par André Godard, Service international, UNMFREO³²

Au tournant des indépendances de 1960, avec l'appui des organisations internationales telles que l'Unesco, l'école primaire universelle et la lutte contre l'analphabétisme sont devenues des objectifs majeurs, du moins dans les déclarations des conférences internationales.

Toutefois, les efforts engagés dans ce sens, tant par l'enseignement public que par les enseignements confessionnels en Nouvelle-Calédonie, ont très vite révélé les limites des modèles scolaires transférés de France. La seule volonté militante, pas plus que la générosité des paroisses, ne pouvait pallier le manque de moyens, dès lors qu'il s'agissait, aux plans administratif, pédagogique et financier, d'opérer les réformes nécessaires. La plupart des réformes engagées par l'Éducation nationale, pourtant applicables en Nouvelle-Calédonie, demeuraient alors sans effet notable.

C'est au regard des expériences regroupées sous le terme de « ruralisation » de l'éducation de base dans les pays nouvellement indépendants, expériences souvent inspirées des analyses et pratiques développées depuis les années 1940 dans les territoires ruraux de l'ouest de la France, qu'un groupe de réflexion se constitue alors en Nouvelle-Calédonie. Il s'agira de prolonger l'école primaire par des formules d'apprentissage capables d'associer et de mobiliser familles et territoires autour d'établissements d'enseignement secondaire dont ils assumeront eux-mêmes la responsabilité et la gestion. En quelque sorte, une alternative au collège pour tous.

Le modèle MFAR (Maisons familiales d'apprentissage rural) va donc permettre de mettre en œuvre dans un cadre systémique une série d'expériences ponctuelles concernant tout à la fois :

- l'adaptation des méthodes pédagogiques, des programmes, et même des langues d'enseignement, en recentrant l'ensemble sur le pays et le milieu de vie,
- l'organisation de la vie scolaire et des calendriers, la collaboration avec les parents et autres adultes, dans un aller-retour constant (l'alternance) entre l'ouverture au monde (l'internat, les activités culturelles...) et les pratiques locales,
- le recrutement et la formation des maîtres et formateurs, appelés à remplir de plus en plus des fonctions d'animation et de médiation au service de l'environnement naturel et humain.

Cette initiative, sensiblement proche du combat politique en faveur de la décolonisation en Nouvelle-Calédonie, connaîtra un essor singulier dans un laps de temps restreint. Elle marquera en profondeur, notamment au niveau du langage, deux générations de cadres ruraux. Nombre d'entre eux exercent aujourd'hui des responsabilités notables dans tous les domaines d'activité.

Que réserve l'avenir à cette œuvre singulière ? Les MFAR ne se sont pas aisément retrouvées dans le cadre tracé depuis les années 2000 au titre du rattrapage de l'enseignement en milieu rural. Leur attractivité n'est plus la même dès lors que de nouvelles possibilités de formation s'offrent au monde rural. Deviendront-elles des victimes de l'indépendance après avoir été des leviers de la décolonisation ? Trouveront-elles, dans leur essence, leurs valeurs et leurs pratiques, les ressorts d'une adaptation nécessaire au contexte et aux défis nouveaux ? Un beau challenge à relever.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Formation de base – Milieu rural – Nouvelle-Calédonie.

³² UNMFREO : Union des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation.

Les MFAR en Nouvelle-Calédonie

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>L'Union nationale des Maisons familiales rurales avec le milieu local (tribus, municipalités...).</p>	<p style="text-align: center;">Les opérateurs en charge de l'action</p> <p>La Fédération des MFAR de Nouvelle-Calédonie, créée à cet effet.</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme</p> <p>L'insuffisance / l'inadaptation de la scolarisation en milieu rural. L'absence de formations professionnelles ouvertes aux jeunes ruraux, en majorité kanak.</p>	<p style="text-align: center;">Les objectifs visés</p> <p>Mettre au point une pédagogie adaptée au milieu. Concourir par là à la promotion des jeunes Kanak. Assurer les conditions d'un développement durable.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>De 1975 à nos jours.</p>	<p style="text-align: center;">Les lieux de l'action</p> <p>La tribu / le clan (pratique et observation). Le centre de formation (analyse et démonstrations).</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action (volume, durée)</p> <p>Montée en puissance progressive. À la fin des années 1990, 12 maisons familiales, 60 animateurs (salariés), 180 chefs de famille impliqués dans l'action, environ 600 jeunes et 100 adultes en formation chaque année.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Les associations de base (une par maison) prennent en charge investissements, déplacements, frais d'internat. Les ministères de l'Agriculture et des DOM-TOM prennent en charge le coût des formations.</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Point clé n°1 : l'association étroite des familles à la définition des objectifs et au suivi des actions. Point clé n°2 : l'alternance, le terrain comme base de toutes les observations, analyses et leçons.</p>	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés</p> <p>Voir ci-dessus pour les financements. En matière de formation, le CEFA (Jeunesse et Sports), le FADIL (aide au développement). Pour la formation des cadres, le Collège coopératif.</p>
<p style="text-align: center;">L'évaluation de l'action</p> <p>Interne, assurée par l'Union nationale (UNMFREO). Contrôle de conformité et validation des comptes. Contrôle des instances de financement. Depuis les années 1990, c'est aux provinces d'assurer ces contrôles.</p>	<p style="text-align: center;">Les résultats constatés</p> <p>À la fin des années 1990, le réseau MFAR pouvait être considéré comme la base de l'enseignement agricole de base et des formations rurales en général.</p>
<p style="text-align: center;">Les difficultés rencontrées</p> <p>Perturbations dues aux événements des années 1980. Depuis le début des années 2000, une démotivation sensible, sans doute liée à un bien : le développement considérable des formations dans le monde rural...</p>	<p style="text-align: center;">Les retombées</p> <p>Tenus à l'écart de l'enseignement général, les jeunes ruraux passés par les MFAR ont pris toute leur place comme responsables locaux, qu'il s'agisse du cadre coutumier, associatif ou municipal.</p>
<p>Publications de référence</p> <p>Voir les éditions de l'UNMFREO (Union des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation)</p>	
<p>Sites Internet de référence</p> <p>http://www.mfr.asso.fr</p>	
<p>Contacts et personnes ressources</p> <p>André GODARD, UNMFREO Paris (andre.godard@mfr) Bernard LINGLET, retraité de la PA en Nouvelle-Calédonie (devlin@lagoon.nc) Reybas WAKACÉOU, Sénat coutumier Nouvelle-Calédonie (paicicamuki@canl.nc) Marcel NEDIA, chef d'entreprise Nouvelle-Calédonie (marcel.nedia@ouate.nc)</p>	

Fiche 14

Jumelage de villes – Coopération décentralisée : Formations dans le jumelage Alençon-Koutiala

par Bernard Jourdain, président de l'Association du jumelage Alençon-Koutiala

La création du jumelage d'Alençon (en France) avec Koutiala (au Mali) remonte à 1970. Les deux villes ont développé des liens d'amitié dans un esprit de respect mutuel, d'égalité, de fraternité, les contacts humains ayant une importance primordiale. L'activité a d'abord été basée sur les échanges pour s'imprégner des cultures, puis des appuis pragmatiques ont été organisés en vue d'atténuer les déficits en matériel ; des formations ne sont intervenues qu'assez tardivement à la demande des autorités de Koutiala ; elles ont concerné l'éducation et la santé.

Pour l'éducation

Le manque de locaux et de matériel était flagrant. Des milliers de livres et de fournitures ont donc été envoyés et des chantiers de jeunes et moins jeunes ont été organisés presque chaque année pour construire en commun, dans plusieurs quartiers, une école. C'était donc surtout un apport matériel afin de maintenir le niveau de scolarisation.

En 2007, le directeur du Centre d'animation pédagogique (enseignement fondamental) demande à l'AJAK (Association Jumelage Alençon-Koutiala) que de bons enseignants chevronnés (selon ses termes) viennent deux ou trois semaines à Koutiala travailler avec leurs homologues, en particulier des jeunes, pour redynamiser le métier d'enseignant. Ce sera fait en 2009, puis deux conseillers pédagogiques sont venus à Alençon ; échanges prolongés depuis par Internet.

À mentionner aussi, dans les années 1980 et 1990, et jusqu'à 2011, de nombreux échanges de correspondances entre classes du primaire sur des thèmes choisis de part et d'autre. De même, entre les lycées Danzié Koné à Koutiala et Margueritte de Navarre à Alençon, il y eut des échanges très riches, deux à Alençon et cinq à Koutiala. Le dernier était en 2010. À signaler enfin la création de l'école Amasourds de Koutiala en 2010-2011 ouverte en octobre 2011, sur financement assuré pour moitié par l'AJAK et la coopération suisse.

Pour la santé

Ce fut parallèlement une action importante : si l'on constatait de bonnes méthodes des soins, des insuffisances apparaissaient dans le suivi des malades, ainsi qu'un important manque de matériel. Comme pour les écoles, du matériel a été envoyé, depuis les petits outils jusqu'aux lits médicalisés – dont l'utilisation fut inégale. La demande s'accroissant en matériels de plus en plus performants, échographes par exemple, la formation devenait nécessaire. Elle a été envisagée puis réalisée, soit à Bamako soit même à Alençon, avec des effets inégaux, les formés demandant et obtenant souvent une mutation dans une plus grande ville et Koutiala n'en a pas toujours bénéficié.

Ce n'est que depuis 2007, après avoir participé à la construction du service des urgences et répondant à une demande reformulée par le médecin-chef, qu'une action de formation réelle est entreprise. Une première équipe médicale (un chirurgien urologue et deux infirmiers anesthésistes) se rend à Koutiala pour des interventions fréquemment demandées et peu assurées à l'hôpital. Les actes chirurgicaux débordent largement de l'urologie, mais notre chirurgien aguerri est aussi polyvalent. Très vite le postopératoire apparaît le point faible. Dès 2008 et les années suivantes, l'équipe sera composée d'un chirurgien, un médecin et un infirmier anesthésiste, un infirmier postopératoire et une aide-soignante. Chaque année, 15 à 20 patients seront opérés. Les événements géopolitiques survenus au Mali ont arrêté l'action en 2011 et 2013. Une reprise est envisagée fin 2014 ou début 2015.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Jumelage de communes France-Mali – Échanges scolaires – Éducation à la santé.

Formations dans le jumelage Alençon-Koutiala

<p style="text-align: center;">Les initiateurs de l'action</p> <p>Le médecin-chef du CSRéf (Centre de santé de référence) de Koutiala, le Président de l'AJAK d'Alençon.</p>	<p style="text-align: center;">Les opérateurs en charge de l'action</p> <p>Le médecin, chef du service chirurgicale. Ses confrères médecins et infirmiers. L'équipe médicale d'Alençon.</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme</p> <p>Manque de compétence et surtout de pratique en chirurgie. Apprendre la rachianesthésie. Maîtriser l'ensemble opératoire.</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus</p> <p>Améliorer les actes chirurgicaux et surtout le postopératoire et l'hygiène. Pratiquer la rachianesthésie. Prendre conscience du possible.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>Décembre et janvier, soit hors de la saison chaude, durée 2 semaines. 2007 pour premiers contacts et démarrage. Puis 2008, 2009, 2010, 2012.</p>	<p style="text-align: center;">Les lieux de l'action</p> <p>Hôpital = Centre de santé de référence de Koutiala.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action</p> <p>De nombreuses demandes, plus celles reportées dans l'attente des Alençonnais. 40 à 50 consultations, 20 retenues pour l'opération, 15 à 20 opérés.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>PCSM 2007 dans projet service urgence. Hôpital d'Alençon produits pharmaco. AJAK avec subvention ville Alençon. Bénévolat des professionnels de la santé.</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Rencontre, consultation, opération et soins postopératoires en binôme chirurgiens, alençonnais et koutialais ; idem pour les anesthésistes et pour les infirmiers à tous les niveaux.</p>	<p style="text-align: center;">Les difficultés rencontrées</p> <p>Manque de rigueur sur les horaires, les présences et l'hygiène, surtout en postopératoire. Promotion vers de plus grands centres de santé après formation.</p>
<p style="text-align: center;">L'évaluation de l'action</p> <p>Chaque jour sont faites information et mise au point. En fin de séjour, un bilan global sur le positif et le négatif.</p>	<p style="text-align: center;">Les effets constatés</p> <p>Nette amélioration en qualité et en quantité à tous les niveaux pour tous les actes ; progrès d'une année à l'autre. Reconnaissance et appréciation très positive des patients et des familles.</p>
<p>Publications</p> <p>Dans quelques journaux locaux et dans la lettre du jumelage <i>Ken kélen fo</i> (3 fois par an).</p>	
<p>Contact et personne-ressource</p> <p>Bernard Jourdain, président de l'AJAK (bernardannick.jourdain@orange.fr)</p>	
<p>Coordonnées postales</p> <p>Association Jumelage Alençon-Koutiala - Siège social : Mairie d'Alençon, place Foch, 61000 Alençon. Bernard Jourdain : 5, rue de Bel-Air - 61000 Cerisé - Tél : 02 33 28 12 98</p>	

Fiche 15

Le « Programme 400 Cadres » en Nouvelle-Calédonie

par François Lebouteux, inspecteur d'académie,
en charge de ce programme de 1989 à 1993

1988. Au plus fort des heurts qui dressent l'une contre l'autre les deux communautés – la dominante et la dominée – qui coexistent depuis plus d'un siècle en Nouvelle-Calédonie, la donne politique change en France : une chance est donnée au dialogue. Les Accords de Matignon (26 juin 1988) engagent sur tous les plans un rééquilibrage qui se veut historique. La formation de cadres, dans tous les domaines, est donnée alors comme un élément clé.

Au-delà des efforts demandés sur place, le texte des Accords précise : « Un programme spécifique débutera dès 1989; il concernera de l'ordre de 400 cadres supérieurs et cadres moyens – prioritairement mélanésiens –, dont la plupart seront formés dans les écoles métropolitaines, au cours des dix prochaines années ».

Face à cet objectif, la faiblesse du vivier représentait un obstacle majeur : moins d'un bac C par an sur les dix dernières années dans la communauté mélanésienne. Restait une voie : rechercher dans la population active des hommes et des femmes qu'une bonne expérience professionnelle, une aptitude vérifiée à reprendre le cours d'études naguère interrompues, mais aussi la détermination nécessaire pour engager un tel effort, qualifiaient comme éligibles à ce programme exceptionnel. Restait aussi à s'assurer qu'au terme des formations suivies en métropole (de un à quatre ans), les bénéficiaires se verraient proposer des postes à la mesure de leur nouvelle qualification.

Pour ce faire, l'État affectait sans attendre les crédits nécessaires – de l'ordre de 15 MFF (environ 2,3 millions d'euros) par an sur 10 ans –, mais il était clair que l'affaire ne pouvait réussir qu'avec la mobilisation de tous les acteurs du monde économique, d'une part, celle des services territoriaux, d'autre part, et surtout, celle, déterminante, des partenaires politiques. D'où la mise en place, dès le début des opérations et à Nouméa même, d'une instance de suivi où chacun pût connaître du développement du programme et s'associer à la validation des candidatures avant toute transmission à Paris pour décision.

Forte du consensus qui s'exprime bientôt au sein de cette instance de suivi, la Chambre de commerce et d'industrie met à la disposition de la « Mission 400 Cadres » un agent de haut niveau pour activer la prospection des gisements d'emplois correspondant à la cible du programme. Le centre associé du Cnam de Nouméa en fait autant, à charge, pour les deux agents qu'il affecte à cet objet, d'apprécier le niveau et les aptitudes des candidats potentiels, d'assurer les mises à niveau nécessaires avant tout départ, de préconiser les mesures d'accompagnement pédagogique qu'il faudrait assurer en métropole et d'en vérifier à distance la pertinence et les résultats.

Plus de 2 000 dossiers de candidature sont traités de la sorte dès avant la fin du troisième exercice, au prix de quoi 30 à 50 cursus de formation démarrent chaque année, les Kanak représentant 75 % de l'effectif. Par la cellule qu'elle a installée en métropole, la « Mission 400 Cadres » assure au quotidien le contact avec stagiaires, entreprises et instances de formation. Près de 200 établissements d'enseignement supérieur, essentiellement professionnels, se verront ainsi concernés à terme en métropole, cependant qu'un réseau de tuteurs individuels, gens des métiers que les stagiaires sont appelés à exercer, est mis en place dès le premier jour. Sur la durée, le taux de réussite s'élève à 78 %. Quant au taux d'emploi, il s'élèvera à 90 %, mesuré trois mois après le retour sur le territoire.

Au terme de la période d'application des Accords de Matignon, le programme se verra reconduit et élargi par les Accords de Nouméa (1998), faisant paraître par là le bénéfice qu'en estimaient avoir tiré l'ensemble des parties concernées.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Formation des cadres – Nouvelle-Calédonie - Cnam de Nouméa.

Le « Programme 400 Cadres » en Nouvelle-Calédonie

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>Les signataires des Accords de Matignon (1988) : le FLNKS (Front de libération nationale kanak et socialiste), le RPCR (Rassemblement pour la Calédonie dans la République), l'État français.</p>	<p style="text-align: center;">L'opérateur choisi</p> <p>Le délégué de la République à Nouméa créant auprès de lui à cet effet une Mission formation.</p>
<p style="text-align: center;">Le public cible</p> <p>Jeunes Kanak engagés dans la vie professionnelle et susceptibles d'accéder à des emplois de niveau cadre (de Bac+3 à Bac+6) dans tous les domaines d'activité du territoire.</p>	<p style="text-align: center;">Les objectifs déclarés</p> <p>Contribuer tangiblement au rééquilibrage ethnique par l'accès aux postes de responsabilité de 400 nouveaux cadres dans les dix ans suivants.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>Démarrage en janvier 1989. Achèvement en décembre 1998.</p>	<p style="text-align: center;">Le(s) lieu(x) de l'action</p> <p>Sur le territoire : la détection, le positionnement, la sélection, les mises à niveau, le suivi au retour. En métropole, sauf cas exceptionnels : les formations, les accompagnements.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action (volume, durée)</p> <p>400 nouveaux cadres revient à multiplier par dix en 10 ans le nombre de Kanak exerçant des fonctions de ce niveau. Les durées de formation : de 1 à 4 ans (selon le niveau initial du stagiaire et l'objectif visé).</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Crédits d'État (env. 15 MFF/an réservés sur dix ans). Sont couverts par là : les bourses d'études, le coût des formations, les voyages des stagiaires et familles, le fonctionnement de la Mission formation, les prestations de ses partenaires.</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Prendre en compte la totalité des intérêts (et soucis) des stagiaires : professionnels, sociaux, politiques, familiaux, culturels. En amont, négocier la garantie de l'emploi au retour. Tout au long de la formation, assurer les parrainages et soutiens efficaces. En aval, assurer le service après-vente.</p>	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés</p> <p>Sur le territoire : la CCI, les groupements d'employeurs, l'ensemble des services publics, le centre associé du Cnam, les relais coutumiers. En métropole : dès la 3^e promotion, pas moins de 100 établissements ou structures de formation, l'antenne du Cnam en métropole assurant la coordination et le suivi des résultats.</p>
<p style="text-align: center;">Les résultats immédiats</p> <p>Sur des promotions moyennes de 40 départs/an :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les réussites s'établissent à 85 %, • l'accès aux fonctions de cadre à 80 %, • les retours sur le territoire à quasiment 100 %. 	<p style="text-align: center;">Les résultats à terme</p> <p>Les évaluations successives (la dernière date d'août 2012) confirment la bonne évolution de carrière des anciens bénéficiaires du programme.</p>

<p style="text-align: center;">Les retombées</p> <p>Le régime des bourses étudiantes en a été profondément influencé, le regard des employeurs durablement modifié.</p> <p>Les Accords de Nouméa (1998) pérennisent le dispositif, qui prend la forme d'un GIP à partir de 2006.</p>	<p style="text-align: center;">Les critiques et mises en cause</p> <p>Coût de l'opération (400 000 FF1 le stage), mais le rapport coût/efficacité a convaincu les payeurs.</p> <p>Préférence ethnique : très vite reconnue légitime.</p> <p>Déséquilibre hommes/femmes : ça se redresse.</p> <p>Mais la dimension militante est moins sensible...</p>
<p style="text-align: center;">Publications de référence</p> <p>Moulin André et Favier Sylvie. <i>Mission d'analyse du programme de formation « 400 Cadres » pour la Nouvelle-Calédonie</i>. Inspection générale des affaires sociales (IGAS)/Inspection générale de l'administration et de l'éducation nationale (IGEN), janvier 1993.</p> <p>Cointat Christian et Frimat Bernard. <i>Nouvelle-Calédonie : le pari du destin commun</i>. Sénat, rapport d'information n° 593, 8 juin 2011 (voir chapitre III-B-2). En ligne : https://www.senat.fr/notice-rapport/2010/r10-593-notice.html</p> <p>Évaluation du programme « Cadres Avenir ». Ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration, ministère chargé de l'Outre-mer, septembre 2011. En ligne : http://www.outre-mer.gouv.fr/IMG/pdf/CCTP_MF_Evaluation_Cadres_Avenir.pdf</p> <p>Greco Jean. Rapports de la Mission formation, 1995 à 1998 – accessibles auprès du GIP Cadres avenir et de l'Aceste-Cnam en métropole (voir sites Internet de référence ci-dessous).</p> <p>Tavernier Yves et Carrez Gilles. <i>Rapport d'information sur la situation économique en Nouvelle-Calédonie</i>. Assemblée nationale, mai 2000 (rapport n° 2447). En ligne : http://www.assemblee-nationale.fr/rap-info/i2447.asp</p> <p>Pollen Conseil. <i>Évaluation du programme « Cadres Avenir » de Nouvelle-Calédonie</i>. Rapport commandité par le ministère de l'Outre-mer, la délégation générale à l'Outre-mer, le secrétariat Jeunesse et Sport, 2012.</p> <p><i>Annuaire des anciens stagiaires : programmes 400 cadres & Cadres avenir</i>. 2006. Nouméa, Nouvelle-Calédonie, GIP Cadres avenir (ISSN 1958-1459).</p> <p>Laure Hadj. « Vingt ans de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie : démocratisation de l'école mais persistance des inégalités ethniques ». <i>Formation Emploi</i>, n° 120, oct.-déc. 2012. En ligne : http://formationemploi.revues.org/3855</p>	
<p style="text-align: center;">Sites Internet de référence</p> <p>GIP Cadres avenir : www.gip-cadres-avenir.nc</p> <p>Institut de la statistique et des études économiques Nouvelle-Calédonie : www.isee.nc</p> <p>Association calédonienne d'enseignement scientifique, technique et économique : www.aceste.com (Coordonnées postales de l'Aceste-Cnam : 2 rue du Libre-Échange - 31500 Toulouse – Tél. : 05.34.25.22.22)</p>	
<p style="text-align: center;">Contacts et personnes-ressources</p> <p>François Lebouteux (f.lebouteux@orange.fr)</p> <p>Christian Couralet (c.couralet@orange.fr)</p> <p>Aceste-Cnam en métropole (pascale.lavaure@aceste.com)</p>	

Fiche 16

Alphabétisation fonctionnelle au Mali - le PEMA

par Bernard Dumont

Dès l'indépendance, le Gouvernement du Mali a cherché à compenser l'insuffisance de la scolarisation par des formations d'adultes. Au début, elles se limitaient à donner, le soir, aux adultes volontaires, une instruction inspirée de celle donnée la journée aux élèves des écoles.

Ces pratiques, d'une efficacité limitée, étant courantes dans de nombreux pays nouvellement indépendants, l'Unesco a proposé d'améliorer la conception et les méthodes de l'alphabétisation et lancé en 1965 le PEMA (Programme expérimental mondial d'alphabétisation fonctionnelle) pour expérimenter des formations conduisant à une meilleure capacité d'exercer dans la société les fonctions de citoyen d'un État indépendant.

Pour le Mali, qui a demandé et obtenu en 1966 l'appui du PNUD (Programme des Nations unies pour le développement) pour réaliser l'un des douze « projets pilotes d'alphabétisation fonctionnelle » du PEMA, l'intérêt principal était de concrétiser l'utilisation des quatre langues nationales les plus parlées dans un vaste programme d'éducation destiné à permettre une meilleure mobilisation civique, économique et culturelle.

À partir de 1966, ce programme, mis en œuvre par une centaine d'agents maliens du SNAF et une douzaine d'experts internationaux, a comporté : l'officialisation de l'alphabet de transcription de quatre langues nationales ; l'installation et le fonctionnement d'une imprimerie ; la sensibilisation, dans 14 des 42 cercles du pays, d'un millier de villages et de 12 grandes entreprises (création de comités d'alphabétisation, détection d'animateurs bénévoles, construction de près de 2.000 centres d'alphabétisation) ; la rédaction d'une douzaine de méthodes d'alphabétisation, en harmonie avec les plans régionaux de développement ; la rédaction en bambara d'une grammaire de la langue bambara ; la production et distribution de matériel d'alphabétisation (fiches, manuels et documents annexes) ; la formation de 2 à 3.000 animateurs et 50 « chefs de zones », dotés de matériels ; l'organisation et le fonctionnement de sept directions régionales ; la production de films et l'organisation de tournées de projections ; l'organisation de la radio rurale et le lancement d'une presse rurale (*Kibaru, Xibaare..*) ; l'organisation d'une évaluation et de diverses initiatives de « post-alphabétisation ».

Dans cinq « opérations de développement » (arachide, riz, office du Niger, coton, pêche) et dans huit entreprises (textile, tabac, allumettes, céramique, énergie, transports routiers, hôtellerie, conserverie), les acteurs, en principe de 15 à 35 ans, et parfois leurs familles (épouses ou/et enfants) ont pu être informés dans leur langue sur les améliorations de leurs activités agricoles, professionnelles, civiques, familiales et accéder à la pratique du calcul, de l'écriture et de la lecture en relation avec ces activités.

L'estimation du coût de cette réalisation a permis de penser que son extension est compatible avec les ressources disponibles. Ses résultats pédagogiques, sociaux, économiques et culturels ont conduit à étudier les modalités de sa transposition dans l'enseignement formel.

Les effets durables de cette action sont perceptibles dans de nombreux domaines : prise en charge d'opérations de commercialisation et fourniture d'intrants par les associations villageoises de cultivateurs, création de la banque « Kafo Jiginew », fédération de caisses villageoises d'épargne et de crédit, lancement de « CED », initiatives de villages pour la scolarisation...

Mots-clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Unesco – Alphabétisation fonctionnelle – Afrique – Mali.

Alphabétisation Fonctionnelle au MALI - PEMA

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>Gouvernement du Mali en 1965.</p>	<p style="text-align: center;">Les opérateurs en charge de l'action</p> <p>Service de l'Éducation de base du ministère de l'Éducation nationale du Mali – l'Unesco.</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme (cadre historique, ampleur de la tâche)</p> <p>Très faible scolarisation, nécessité d'impliquer les adultes illettrés dans le développement, inefficacité des rares initiatives d'alphabétisation existantes.</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus ou visés (chez les personnes concernées, dans leurs relations de travail, sur la scène politique)</p> <p>Meilleure capacité des jeunes adultes à s'impliquer dans la vie économique, civique et culturelle du Mali récemment indépendant.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>De juin 1966 à décembre 1972, avec suites et prolongements.</p>	<p style="text-align: center;">Les lieux de l'action</p> <p>Dans les six régions du Mali et dans les villes.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action (volume, durée)</p> <p>Objectif : alphabétiser fonctionnellement en cinq ans 100 000 hommes et femmes agriculteurs en zone rurale et 10 000 ouvriers dans les industries.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Gouvernement et populations du Mali. PNUD et PAM (Programme alimentaire mondial) : 1 200 000 \$. Diverses coopérations bilatérales.</p>
<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés (définition des objectifs, conduite des opérations, voire de leur suivi et de leur évaluation...)</p> <p>L'Unesco, le PNUD, le PAM, le BIT, la FAO. La coopération soviétique. Quatre « opérations de développement rural ». Les grandes entreprises (textiles, énergie, céramique, tabacs, allumettes, transports routiers...).</p> <p>Des centaines de villages maliens.</p>	<p style="text-align: center;">Les difficultés rencontrées Les critiques et/ou mises en cause</p> <p>Obstacles dressés par la coopération française en raison de l'utilisation des langues nationales.</p>
<p style="text-align: center;">L'évaluation de l'action (critères, périodicité, modalités)</p> <p>Élaboration et traitement de statistiques. Évaluation du fonctionnement et des niveaux de résultats acquis.</p> <p style="text-align: center;"><i>(Voir publications de référence)</i></p>	<p style="text-align: center;">Les effets constatés (immédiats, à long terme)</p> <p>Apparition de l'écriture de trois des langues nationales du Mali (toutes transnationales). Gestion en langues nationales des associations paysannes et des caisses de crédit, fonctionnement villageois de « Kafo Jiginew ». Mali, devenu le second producteur africain de coton, accroît sa production de riz et d'arachide. Journaux <i>Kibaru</i> et <i>Kabaree</i>.</p>

Publications de référence

Dumont Bernard. *L'alphabétisation fonctionnelle au Mali : une formation pour le développement*. Paris, Unesco, 1973. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133929fo.pdf>

Programme expérimental mondial d'alphabétisation : évaluation critique. Paris, Presses de l'Unesco, 1976.

Dombrowsky Klaudia, Dumestre Gérard et Simonis Francis. *L'alphabétisation fonctionnelle en Bambara dans une dynamique de développement*. Paris, ACCT/Didier Érudition, 1993.

Dumont Bernard. *Avant l'alphabétisation : la post-alphabétisation*. Genève, Bureau international d'éducation (BIE), 1990.

Dumont Bernard. « Alphabétisation dans les langues nationales et développement ». *Perspectives*, Unesco, vol. 6, n° 1, 1976, p. 96-101. En ligne :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000183/018349fo.pdf>

Trefault Thierry. *L'école malienne à l'heure du bilinguisme*. Paris, L'Harmattan, 1999.

Calvet Louis-Jean. *Histoire du Français en Afrique. Une langue en copropriété ?* Paris, OIF (Organisation internationale de la francophonie)/Éd. Écriture, 2010.

Mbodj-Pouye Aïssatou. *Le fil de l'écrit. Une anthropologie de l'alphabétisation au Mali*. Lyon, ENS-Éditions, 2013.

Meister Albert. *Alphabétisation et développement : le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation*. Paris, Anthropos, 1973.

Textes du Comité français pour la solidarité internationale (CFSI) sur « Kafo Jiginew ». Par exemple : « 1987-2007 : Kafo jiginew ou la microfinance accessible aux paysans », en ligne :

<http://cdurable.info/IMG/pdf/CFSI-50ANS-PROJETS.pdf>

Contacts et personnes ressources

Bernard Dumont (tieble.c@orange.fr)

Adama Samassekou (asamass@gmail.com)

Ahmadou Touré (ahtoure2002@yahoo.fr)

Ngolo Coulibaly (ilab2005@yahoo.fr)



Formations médicales au Nord Mali

par le docteur Bruno Moulinier

SMARA, Santé Mali Rhône-Alpes, est une ONG de développement et de solidarité.

Sa présence dans le Nord Mali a 30 ans. Elle se caractérise par son ancienneté sur le terrain, ses actions de proximité et sa capacité d'évolution. Ses activités sont soutenues par la Région Rhône-Alpes, qui a signé un accord de coopération avec la région de Tombouctou, le ministère des Affaires étrangères et des donateurs privés. L'orientation se porte sur la formation, les actions préventives (vaccination, médecine scolaire), la santé maternelle, le soutien aux structures sanitaires.

La formation dans le cadre du développement et de la solidarité

« Aider les maliens à soigner les maliens »

Près de 40 % du budget de SMARA est consacré à la formation.

L'objectif essentiel est d'assurer des soins de qualité et de proximité en direction des populations du Nord Mali, éloignées des structures sanitaires, pénalisées par le manque de ressources et dont les conditions de vie sont difficiles.

Le choix du personnel à former dépend de deux facteurs essentiels :

- l'analyse des besoins prioritaires en santé de ces populations,
- l'analyse des besoins en ressources humaines par le médecin-chef des Centres de santé de référence qui ont en charge le personnel des structures périphériques (CSCOM, Centres de santé communautaires).

SMARA sert d'interface entre ces deux exigences pour les faire coïncider et c'est en partenariat avec les responsables maliens que sont choisis le personnel formé et les formateurs maliens.

Les formations demandées sont contractualisées en proposant des termes de référence cosignés par le formateur, le formé et SMARA.

La finalité est d'assurer des soins de qualité et de proximité. Ces formations s'adressent à tous les acteurs de santé de la pyramide sanitaire : médecins, infirmiers, sages-femmes, matrones, accoucheuses traditionnelles, aides-soignants...

Il s'agit :

- de formations initiales s'adressant à des personnes motivées (exemple : formation de trois ans en école d'infirmiers ou de sages-femmes) ;
- de formations continues visant à accroître les compétences du personnel sanitaire déjà en place (exemple : formation en obstétrique ou en échographie pour des médecins, en anesthésie ou en instrumentation pour des infirmiers...) ; il peut s'agir de recyclage des matrones ou des accoucheuses traditionnelles ;
- de formations en compagnonnage : c'est une spécificité de SMARA. Elles consistent, pour les médecins de SMARA, à travailler avec un médecin malien en binôme sur le terrain dans les spécialités non couvertes dans le Nord : dermatologie, ORL, ophtalmologie, médecine interne ; aujourd'hui, ces formations, que des manuels pédagogiques sont venus les concrétiser, sont malo-maliennes.

Sur les dix dernières années, SMARA a appuyé la formation de 325 personnels de santé dans le Nord Mali. Parallèlement, depuis douze ans, SMARA a décidé d'intervenir en amont en soutenant des étudiants en médecine, recrutés sur concours pour les aider financièrement et sur le plan pédagogique. Ils participent au programme de SMARA.

En 2013-2014, vingt étudiants bénéficient de cet appui et, avec les médecins anciens boursiers, ils ont fondé une association, l'APROSSA (Association pour la promotion de la sécurité et de la souveraineté alimentaires). Il est prévu, dès 2014, d'organiser avec SMARA des conférences médicales de soutien.

Tout ceci devrait concourir à ce que le Mali, et le Nord en particulier, puisse bénéficier de médecins compétents, motivés et à l'écoute des patients.

La formation, quelle qu'elle soit, est un facteur de valorisation personnelle, les acquis peuvent être transmis et servent à la collectivité.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Formation médicale – Qualité des soins – Sixième région du Mali.

**SMARA : formations médicales dans le cadre
du développement et de la solidarité du Nord Mali**

L'initiateur de l'action	Les opérateurs en charge de l'action
Des médecins-chefs des CSRéf (Centres de santé de référence) de la 6 ^e région du Mali, le responsable SMARA Mali et des médecins de la région Rhône-Alpes.	Les médecins-chefs des CSRéf, la DRS, les chefs de services hospitaliers et privés à Bamako, des étudiants en médecine maliens, APROSSA (association de santé malienne).
Les besoins à l'origine du programme (cadre historique, ampleur de la tâche)	Les changements attendus ou visés (chez les personnes concernées, dans leurs relations de travail, sur la scène politique)
Insuffisance dans les soins apportés aux populations du Nord. Rareté des personnels de santé compétents. Création de nombreux centres de santé communautaires sans personnels qualifiés.	Amélioration de la qualité des soins donnés aux patients. Médicalisation des CSCOM (centres de santé communautaires au Mali). Meilleure reconnaissance du personnel de santé qui travaille dans des conditions difficiles. Stabilité du personnel au Nord Mali. Amélioration des indicateurs de la santé maternelle.
L'époque de l'action	Les lieux de l'action
Un vrai programme de formation a commencé en 1992, il se poursuit encore aujourd'hui axé sur la santé maternelle.	6 ^e région du Mali. Cercle de Niafunké, Goundam, Diré et hôpital de Tombouctou.
L'ampleur de l'action (volume, durée)	Les financements (montants, origine, répartition)
L'ampleur de ces formations est relativement limitée puisqu'elles sont individuelles. Sur ces dix dernières années environ 350 personnels médicaux ont été formés.	La Région Rhône-Alpes, le ministère des Affaires étrangères, des fondations et des donateurs privés (à peu près pour un tiers chacun).

<p align="center">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>L'approche est centrée sur les besoins des médecins-chefs lorsqu'ils constituent leurs équipes au moment où ils planifient leur plan opérationnel.</p>	<p align="center">Les difficultés rencontrées</p> <p>Fidélisation du personnel médical au Nord Mali : un agent bien formé est souvent promu ailleurs. Manque de sécurité dans la région (occupation 2012-2013). Comment le Mali pourrait-il retenir ses agents dans le Nord ?</p>
<p align="center">L'évaluation de l'action (critères, périodicité, modalités)</p> <p>Elle se réalise sur les lieux de travail des formés et, lorsque cela est possible, par les formateurs et un membre de SMARA.</p>	<p align="center">Les effets constatés (immédiats, à long terme, y compris critiques et/ou mises en cause)</p> <p>La population reconnaît la qualité des soins en se déplaçant vers les CSCOM médicalisés. Meilleure collaboration du personnel de santé. Création d'un réseau de personnels de santé formés dans la même éthique. Meilleure lisibilité des formés dans leur cursus professionnel.</p>
<p align="center">Publications de SMARA</p> <p>Trois manuels pratiques d'enseignement (médecine scolaire, dermato et ophtalmo) à l'usage des chefs de poste ont été réalisés. SMARA a présenté ce projet de formation dans de nombreux colloques.</p>	
<p align="center">Coordonnées de l'association</p> <p align="center">www.smara.fr</p> <p align="center">Siège social : 7, rue de la Charité - 69002 Lyon - Tél. 04.78.37.24.07 (contact@smara.fr) SMARA Mali : Korofina sud à Bamako</p>	

Fiche 18

En Tunisie, une approche participative d'un plan de développement touristique de l'île de Djerba (1960)

par Jacques Denantes

Dans la Tunisie devenue indépendante en 1956, la Société centrale pour l'équipement du territoire (SCET), filiale de la Caisse des dépôts et consignations, a implanté en 1958 sa première agence de coopération. Il s'agissait de mettre à la disposition de la nouvelle administration tunisienne un certain nombre d'équipes mixtes de spécialistes travaillant avec des partenaires tunisiens, chacune chargée d'une mission de recherche et/ou d'études. L'une de ces missions était de recenser et d'étudier les possibilités de développement d'une industrie touristique.

C'est dans ce cadre que la SCET s'est vue confier en 1960 par l'Office national du tourisme, une étude de mise en valeur touristique de l'île de Djerba. Le spécialiste était un architecte de l'Atelier Beaudouin, Manuel Baud-Bovy, qui a passé le mois de juin 1960 dans l'île afin d'inventorier et d'évaluer son potentiel touristique. Vivant la vie de l'île, il l'a parcourue pied, en vélo, à cheval, accumulant les photos, réalisant des relevés des bâtiments significatifs, mosquées, synagogue, ateliers de production artisanale, habitations remarquables... Son mode opératoire consistait à explorer l'île, à multiplier les rencontres et à réaliser son inventaire en travaillant au vu et au su de la population locale.

Il en est résulté un plan de développement qui, se référant aux spécificités de l'île (position géographique, données climatiques, ressources en eau), mais aussi prenant en compte les modes de vie et les points de vue des habitants, proposait de répartir huit zones résidentielles (hôtels, villas) sur le pourtour marin de l'île en délimitant strictement les secteurs construits, de façon à préserver de grandes réserves de nature. Les commerces et les loisirs étaient regroupés à Houmt Souk, la principale agglomération, et le centre de l'île était organisé de façon à attirer les visiteurs, l'accent étant mis sur la vie locale, les places de villages avec leurs marchés, les zones artisanales de poteries, de textiles et de bijoux, les monuments étant discrètement aménagés, ainsi que des pistes-promenades permettant aux marcheurs de parcourir l'île.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Tunisie – Djerba – France – Coopération – Tourisme.

En Tunisie, une approche participative d'un plan de développement touristique de l'île de Djerba (1960)

Les initiateurs de l'action <p>En prolongement de l'inventaire des ressources touristiques réalisé par la SCET sous la direction de Eugène Beaudouin, membre de l'Institut, l'Office national du tourisme de Tunisie a confié à la SCET Tunisie une étude de mise en valeur touristique de l'île de Djerba.</p>
Informations sur les opérateurs <p>La SCET Tunisie, dirigée par Jacques Denantes, a fait appel à Manuel Baud-Bovy, un architecte spécialiste des aménagements touristiques appartenant à l'agence d'Eugène Beaudouin.</p>
Période d'activité <p>Le travail sur le terrain eu lieu durant le mois de juin 1960. Le rapport d'études a été remis à l'Office du tourisme au début de 1961.</p>
Origine des ressources ayant permis le financement de l'action <p>Suivant une convention passée entre la SCET, la coopération française et le Gouvernement tunisien, les frais de personnel étaient pris en charge sur les crédits de la coopération française, la Tunisie assurant les frais de fonctionnement.</p>
Évaluation de l'action et effets constatés <p>L'architecte ayant travaillé en contact avec la population tout en photographiant et en dessinant les paysages, les monuments et les bâtiments intéressants éparpillés dans l'île, il a réussi à s'imprégner du mode de vie des habitants et à leur faire partager son regard et notamment son souci de protéger un patrimoine et un paysage qui, sans être spectaculaires, signifiaient l'identité de l'île. Ses propositions, visant à délimiter huit zones d'implantations de nouveaux hôtels, ont permis de préserver de grandes plages. Les hôtels s'élèvent en retrait du rivage, ce qui permet de conserver au littoral son caractère sauvage et son unité. Actuellement Djerba est un centre touristique qui s'est développé conformément au plan proposé par Manuel Baud-Bovy.</p>
Publications de référence <p>Beaudouin Eugène et Baud-Bovy Manuel. <i>Djerba. Étude de mise en valeur touristique</i> (2 volumes illustrés de photos et de dessins). Paris, SCET, 1960.</p> <p>Dribek Abderraouf. <i>Vers un tourisme durable en Tunisie : le cas de l'île de Djerba</i>. Doctorat en Sciences économiques, université de Bretagne occidentale, Brest, juin 2012. En ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00781871/document</p>
Contacts et personnes-ressources <p>Manuel Baud-Bovy (baudbovy@bluewin.ch) Jacques Denantes (jacques.denantes@wanadoo.fr)</p>

Fiche 19

Formations dans le domaine de l'artisanat

par Daniel Vacher, ancien collaborateur de l'AFCOPA – APCM Paris³³

Le transfert des connaissances et surtout des savoir-faire en milieu africain est traditionnellement assuré par l'apprentissage ou le compagnonnage. En effet, les métiers de l'artisanat sont essentiellement manuels et ce sont les pratiques, les tours de main... qui sont prioritairement transmis, par le « maître » auprès de l'apprenti ; cela relève plus de l'initiation que de la formation au sens habituel du terme. L'expérience professionnelle et l'expérimentation pragmatique complètent cette formation initiale et constitue le canal obligé par lequel transite toute modernisation et toute innovation dans le secteur. Dans ce contexte, il n'existe pratiquement pas de dispositif d'éducation en dehors de l'apprentissage initial, celui-ci ne bénéficiant pas toujours d'un encadrement pédagogique formel.

En Afrique, cette problématique est accentuée avec l'existence de castes ou de clans constitués autour d'un métier ou d'un groupe de métiers. Par exemple, la maîtrise du feu se transmet de génération en génération, et on sera forgeron ou bijoutier de père en fils.

Au moment de la décolonisation, non seulement il n'existait que peu de structures de formation professionnelle (quelques lycées techniques dont la vocation était plus de former des fonctionnaires ou des techniciens d'entreprise que des artisans), mais, de plus, le milieu artisanal était peu structuré (pas de Chambres de métiers, pas de syndicats professionnels) et c'était donc un milieu sociologiquement peu enclin à s'intéresser et à porter des projets éducatifs. Sans volonté réelle manifeste, les priorités des gouvernements se sont portées naturellement vers les secteurs où les besoins étaient les plus criants.

Il faut attendre la fin des années 1960 et le début des années 1970, pour observer les premières initiatives d'appui au secteur artisanal, pas tant en formation qu'en termes de promotion des entreprises, avec une vision assez large incluant le plus souvent la formation initiale par l'apprentissage et le perfectionnement en vue de la modernisation de ces entreprises : les transferts de technologies, l'organisation de la production et du travail, la gestion, la commercialisation...

Ainsi, ce sont créés des structures paraétatiques de promotion dans un certain nombre de pays qui ont joué ce rôle d'appui au secteur. Le plus souvent, ces projets se sont inscrits dans une stratégie de création d'un tissu de PME de proximité dans les domaines de la maintenance et de la sous-traitance, en capacité de soutenir la politique industrielle de ces pays.

Cette action est restée relativement modeste à la fois par manque de volonté politique des États, et donc de moyens, mais aussi par une forte résistance du milieu au changement et à l'innovation. Néanmoins, la situation progresse à son rythme et de nombreuses Chambres de métiers se sont créées (se libérant des Chambres de commerce qui ne se préoccupaient que fort peu du secteur des métiers) et prennent de plus en plus d'initiatives (souvent en dehors de tout projet de coopération et d'aide internationale) dans les domaines de la formation et du perfectionnement des artisans et dans la modernisation des entreprises artisanales.

Cependant, le milieu artisanal conserve, encore aujourd'hui, majoritairement son statut non formel et ne bénéficie donc que très partiellement des dispositifs publics ou parapublics d'aide à la formation.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – France/Afrique – Apprentissage – Formation professionnelle – Artisanat – Chambres de métiers.

³³ AFCOPA : Association française de formation, coopération, promotion et animation d'entreprises.
APCM : Assemblée permanente des Chambres de métiers et de l'artisanat.

Formations dans le domaine de l'artisanat

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>Les ministères locaux en charge de l'artisanat. Le BIT (Bureau international du Travail), la Coopération française.</p>	<p style="text-align: center;">Les opérateurs en charge de l'action</p> <p>Les Offices de promotion de l'entreprise (OPEV, OPEI...). AFCOPA (Chambres de métiers françaises), GRET (ONG internationale de développement)...</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme (cadre historique, ampleur de la tâche)</p> <p>Modernisation du secteur des métiers en vue de constituer un tissu de PME partenaires des politiques industrielles. Amélioration de la qualité des performances des artisans par la formation et l'introduction d'innovations.</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus ou visés (chez les personnes concernées, dans leurs relations de travail, sur la scène politique)</p> <p>Structuration du milieu professionnel (Chambres de métiers, syndicats professionnels, structures de formation...).</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>Années 1970 et 1980.</p>	<p style="text-align: center;">Les lieux de l'action, les partenariats mobilisés</p> <p>Burkina, Côte d'Ivoire, Sénégal, Niger, Gabon...</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action (volume, durée)</p> <p>L'ampleur de ces actions est relativement limitée au gré des financements. Cependant les effets à terme sont plus importants dans la mesure où elles ont permis de mieux structurer le secteur informel et de déboucher sur la création de Chambres de métiers.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements (montants, origine, répartition)</p> <p>Relativement faibles ; ce secteur souffrant de la réticence de l'aide publique au développement à financer les initiatives privées en faveur de l'entreprise.</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>L'approche est centrée sur les besoins de l'entreprise artisanale pris dans leur globalité : compétence des artisans et apprentis (formation), organisation et gestion de la production (conseil), commercialisation (structuration).</p>	<p style="text-align: center;">Les difficultés rencontrées</p> <p>Faiblesse de la volonté politique au nord comme au sud. Résistance du milieu au changement. Individualisme des artisans et peu d'intérêt pour l'action collective.</p>
<p>Les effets constatés (immédiats, à long terme, y compris critiques et/ou mises en cause)</p> <p>Avec la structuration du milieu professionnel de l'artisanat, c'est une meilleure prise en charge par le secteur lui-même, de son propre développement.</p>	
<p>Texte de référence</p> <p>La déclaration de Ouagadougou du 4 novembre 2004, en ligne : http://www.francophonie.org/Declaration-de-Ouagadougou.html</p>	
<p>Organismes de référence</p> <p>- Assemblée permanente des chambres de métiers et de l'artisanat – Paris (http://www.artisanat.fr/tabid/158/default.aspx) et Artisans sans frontières (http://www.artisanat.fr/ESPACEARTISANS/ARTISANSSANSFRONTIERES/TABID/89/DEFAULT.ASPX) - CODEPA : Comité de coordination pour le développement et la promotion de l'artisanat africain – Ouagadougou (http://gvacodepa.com/content/9-qui-sommes-nous) - RAMPE : Réseau africain d'appui à la micro et petite entreprise (http://base.afrique-gouvernance.net/fr/corpus_organismes/fiche-organismes-145.html) - OIT-BIT – Genève (http://www.unsa.org/?-OIT-BIT-.html)</p>	

Fiche 20

L'action des Guides de France en Algérie

par Christine de Bernardy,
ancienne responsable aux archives Scouts et Guides de France

Les Guides de France, mouvement catholique de scoutisme féminin, sont présentes en Algérie dès le début des années 1930 et leur développement au sein de la communauté européenne fait l'objet du soutien bienveillant de l'Église et de l'administration coloniale. Parallèlement, dès la fin des années 1940, en Kabylie comme dans les oasis du Sud saharien, des communautés de Sœurs Blanches (dont beaucoup sont d'anciennes cheftaines) lancent des unités ouvertes aussi bien aux jeunes musulmanes et aux jeunes israélites qu'aux jeunes catholiques. Ces premières Guides sahariennes marqueront incontestablement leurs milieux respectifs.

Mais c'est surtout à partir de 1950 que, sous l'impulsion de Françoise Becht, responsable régionale, les Guides de France s'engagent dans un effort continu d'adaptation aux réalités du pays et aux exigences de l'époque. Les codes et les symboles du jeu scout sont reformulés, les activités repensées pour que les jeunes filles puissent entrer en contact avec le monde qui les entoure. Le manuel de progression personnelle « Fais tes preuves » devient un « Fais tes preuves en Algérie » où trouvent place l'histoire de l'Algérie, une première connaissance de l'Islam et de l'arabe, les tours de main de l'artisanat local, etc. Le port du foulard aussi, à la corsaire, qui remplace le béret comme un signe de connivence avec leurs amies musulmanes, et l'expression corporelle (le mime) suppléent aux limites du langage. À Pâques 1954, près de 400 responsables, dont un tiers sont venues de métropole, se retrouvent dans le sud, sur le site de l'ermitage de Béni Abbès, pour valider ce nouveau manuel et afficher par là la solidarité entière du mouvement avec son équipe d'Algérie.

Six mois plus tard, la guerre éclatait, que les Guides de France allaient devoir traverser dans de grandes tensions. Elles s'associent au "Manifeste des jeunes en Algérie" qu'une quinzaine d'associations de jeunesse et d'éducation populaire adressent dès novembre 1954 au Gouverneur général pour exprimer leur angoisse devant le tour que prennent les événements. Cependant, les Scouts musulmans algériens (SMA), qui existent depuis 1936 et qu'elles rencontrent régulièrement au sein du Conseil du scoutisme français en Algérie, leur demandent de les aider à consolider la branche féminine qu'ils ont lancée quelques années plus tôt et à en former les premières cheftaines. Ce sera là un chantier d'une importance considérable, vu la place que ces jeunes filles se verront appelées à tenir dans l'Algérie future. Les Guides de France leur ouvrent donc leurs camps écoles, en Algérie comme en métropole, tout en travaillant avec leur nouveau partenaire à l'élaboration des textes de référence (la loi scoute, le texte de la promesse, etc.) et des étapes de progression personnelle en insistant sur le rôle de la femme dans la société.

Tout au long de la guerre, en dépit de difficultés croissantes, les relations se maintiennent avec les Guides musulmanes algériennes. Des stages se poursuivent en France, mais les activités sont réduites. Comme mouvement, les Guides de France ne survivront pas en Algérie après la guerre. En revanche, la plupart des cheftaines sont restées fidèles à l'esprit de leur aventure. Certaines sont restées en Algérie, la majorité s'est réinstallée en France. Des centaines d'itinéraires différents, mais la fidélité à l'œuvre accomplie.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Mouvements scouts - Guides de France – Algérie.

L'action des Guides de France en Algérie

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>Les Guides de France en Algérie (Françoise Becht et son équipe).</p>	<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine de l'action et les objectifs visés</p> <p>Adapter le guidisme du milieu européen aux réalités algériennes. Ouvrir le guidisme aux jeunes musulmanes et soutenir le mouvement qui les rassemblerait. Former les cadres qui en auraient la charge et anticiper par là les relèves qu'appellerait l'indépendance.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>Depuis les années 1940 jusqu'à la fin de la guerre d'Algérie.</p>	<p style="text-align: center;">Le(s) lieu(x) de l'action</p> <p>Toute l'Algérie, moyennant précautions. Stages et camps écoles en France.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action</p> <p>Multiplication des visites et actions de formation. Rassemblement de Béni-Abbès (360 responsables) à Pâques 1954.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Subventions Jeunesse et Sports. Soutien des Guides de France au plan national. Comité de soutien très actif au plan régional.</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <p>Reformulation de la loi et de la promesse en version française et en version arabe. Édition d'un manuel pédagogique spécifique au guidisme en Algérie : accent porté sur les réalités de la vie locale et la condition de la femme. Accès des musulmanes aux formations.</p>	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés</p> <p>Les Sœurs Blanches (principal relai dans le Sud). Le scoutisme français, de concert avec les SMA. Les Centres Sociaux (à partir de 1955). Le soutien de Mgr Duval, archevêque d'Alger</p>
<p style="text-align: center;">L'évaluation de l'action</p> <p>Voir publications de référence.</p>	<p style="text-align: center;">Les résultats constatés</p> <p>Peu de traces de ce compagnonnage dans la mémoire officielle de l'Algérie indépendante. Il faudra attendre assez longtemps pour prendre une juste mesure des choses.</p>
<p style="text-align: center;">Les critiques et/ou mises en cause</p> <p>Liées aux choix politiques des uns et des autres pendant la guerre d'Algérie. Une certaine hostilité dans une partie du clergé catholique (à Constantine, Philippeville, Bône).</p>	<p style="text-align: center;">Les retombées</p> <p>Les Guides musulmanes contribueront à la formation de cadres dans l'Algérie indépendante. Dans les épreuves, leur mouvement restera fidèle à son engagement pour la cause des femmes.</p>
<p>Publications de référence</p> <p>Peyrade Jean. <i>Scouts et Guides de France</i>. Paris, Fayard, 1961. Cholvy Gérard et Chéroure Marie-Thérèse. <i>Le scoutisme, quel type d'homme, quel type de femme, quel type de chrétiens ?</i> Paris, Le Cerf, 1994. Harang Charles-Édouard. <i>Quand les jeunes catholiques découvrent le monde</i>. Paris, Le Cerf, 2010. Baubérot Arnaud et Duval Nathalie. <i>Le scoutisme entre guerre et paix au XX^e siècle</i>. Paris, L'Harmattan, 2006. Bancel Nicolas, Denis Daniel et Fates Youssef. <i>De l'Indochine à l'Algérie</i>. Paris, La Découverte, 2003. Chéroure Marie-Thérèse. <i>Le scoutisme au féminin, les Guides de France</i>. Paris, Le Cerf, 2002. Guinamard Louis et Wettstein-Delorme Béatrice. <i>Être femme, être guide, 100 ans de guidisme</i>. Paris, Les Presses d'Île-de-France, 2012.</p>	
<p>Contacts et personnes ressources</p> <p>Françoise Becht-Simonet, Armande Fernandez-Blasselle Marie-Thérèse Chéroure (mt.cheroure@wanadoo.fr) Jean-Jacques Gauthé (jjgauth@club-internet.fr) Christine de Bernardy (cdebernardy@sgdf.fr)</p>	

Fiche 21

Compagnies d'électricité d'Afrique francophone : actions de formation d'EDF (1960-1990)

**par Jacques Combe, responsable à EDF des actions de formation
et de perfectionnement hors de France de 1980 à 1990**

Dès l'indépendance de leur pays, les compagnies d'électricité d'Afrique ont prévu de remplacer leurs personnels « expatriés » par du personnel autochtone ; cet effort considérable, mené pendant près de trente ans, signifiait recruter, former, professionnaliser et préparer à leurs responsabilités la quasi-totalité de leurs effectifs. C'est ainsi qu'EDF, actionnaire et parfois gérant de ces sociétés depuis **1946**, a engagé dès **1960** des **actions de formation et gestion de personnel** qui ont évolué au gré des changements survenus, au fil du temps, dans ses relations avec les sociétés africaines.

La mise en place de ces actions par des sociétés autonomes dans des pays indépendants s'est faite à des rythmes variables et selon des modalités diverses..

Dans la conduite de ces actions, EDF a mis en œuvre une « pédagogie du métier » appuyée sur des **pratiques et des outils pédagogiques** qui se sont révélés adaptés à l'africanisation des postes de travail, dans la mesure où ils avaient été conçus dans des contextes assez voisins.

L'**évaluation** des résultats face à l'objectif de l'africanisation montre qu'ils sont à la fois excellents (tous les postes sont pourvus par des Africains compétents) et mitigés (les sociétés d'électricité ne marchent pas bien en 1996). Bien des explications sont données à cette situation. On peut en trouver une autre en observant que toute technologie est un langage et un facteur d'organisation sociale : en introduire de nouvelles exige de la société en place, si elle veut en profiter, des efforts et de la persévérance pour se les approprier.

C'est souvent le colonisateur qui a offert, apporté, introduit, imposé (choisir le terme convenable) ces technologies nouvelles. Quelles conséquences cette réalité peut-elle entraîner, dans un contexte de décolonisation, sur les efforts des sociétés traditionnelles africaines pour maîtriser ces nouvelles technologies ?

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Électricité de France – Énergie – Afrique subsaharienne.

**Compagnies d'électricité d'Afrique francophone :
actions de formation d'EDF (1960-1990)**

L'initiateur de l'action	L'opérateur choisi
EDF puis progressivement, dans chaque pays, une association EDF / Société d'électricité concernée.	EDF services de formation. EDF international.
Les besoins à l'origine du programme	Les changements attendus ou visés
Dans le cadre de l'indépendance, donner aux sociétés d'électricité nationales les moyens en personnel de leur autonomie.	Africanisation progressive de tous les postes de travail et de responsabilité.
L'époque de l'action	Le(s) lieu(x) de l'action
Décennies 1960 à 1990.	Tous les pays issus des anciennes AEF et AOF, sauf Guinée et Madagascar, plus Zaïre.
L'ampleur de l'action (volume, durée)	Les financements
Professionnalisation de 15 DG, 150 ingénieurs, 400 techniciens. Effectif ouvrier non recensé.	Coopération technique française, CCFD... Épisodiquement : Canada, Suisse , Allemagne.
La nature et les méthodes de l'action	Les partenariats mobilisés
Création et lancement de centres de formation locaux. Formation de formateurs nationaux. Formations de techniciens en écoles EDF. Tutorat. Gestion de carrières professionnalisantes.	Entreprises françaises, exploitations EDF. Établissements de formation européens (Supelec, université de Lausanne...).
L'évaluation de l'action	Les résultats constatés (immédiats, à long terme)
Critères globaux. Périodicité variable, modalités diverses. Sur 30 ans, pilotage de l'action par le retour d'expérience fourni par les sociétés.	La quasi-totalité des postes est africanisée au cours de la décennie 1990.
Les critiques et/ou mises en cause	Les retombées
Des difficultés techniques, économiques ou financières mettent en question les pratiques de gestion.	Il revient aux historiens d'en déceler et de les analyser. Quelques exemples sont évoqués dans l'exposé.
Publications de référence	
Lambert R. « La formation professionnelle dans les pays en voie d'expansion économique rapide », Conférence des Nations unies sur l'application de la science et de la technique dans l'intérêt des régions peu développées, Genève, février 1963. Beltran Alain, avec la coll. de Couvreur Jean-Paul. <i>Électricité de France - 50 ans d'histoire(s) à l'international</i> . Paris, Le Cherche Midi, 1996. Huguet Jean-Marc. <i>La formation d'une élite ouvrière. Industries électrique et gazière, 1940-1970</i> . Paris, L'Harmattan, 2006.	
Contacts et personnes ressources	
Jacques Combe (jacques.combe@wanadoo.fr) Jean-Paul Couvreur (jpcouvreur@noos.fr) Alain Beltran (beltran@univ-paris1.fr) Jean-Marc Huguet (06 86 10 98 83)	

Fiche 22

Les « Animations rurales participatives » en Afrique (1956-1980)

par Roland Colin, ancien directeur de l'IRAM³⁴

Au moment de la transition à l'autonomie et à l'indépendance, dans la majorité des pays africains subsistèrent les rapports de coupure entre les nouveaux pouvoirs, installés dans le modèle de sujétion précédent, et les peuples mal préparés à l'exercice d'une citoyenneté démocratique, faute d'une éducation accordée aux conséquences de la liberté acquise. Toutefois, certains dirigeants, conscients du problème, s'attachèrent à créer des systèmes d'éducation et de formation populaires visant à donner aux communautés de base l'information et les compétences leur permettant un accès effectif au pouvoir de décision et d'action concernant leur société et leur culture émergeant de la dépendance coloniale. Les mouvements démocratiques émancipateurs se dénommèrent, dans l'étude de cas que nous présentons, « Animations rurales participatives ».

Le point de départ se situe au Maroc en 1956, au moment de l'accession à l'indépendance. Le Gouvernement marocain, pour enrayer l'exode rural, inaugure des sessions d'analyse au sein du monde paysan, en partenariat avec les intervenants publics. La parole donnée à la base génère une transformation intérieure des communautés et de leur rapport avec l'État. Le ressort en est un outil d'éducation des adultes leur donnant conscience et compétence pour organiser des cellules d'auto-développement. Ainsi est née l'Animation rurale. Les animateurs sont des paysans désignés par leurs pairs, constituant un « auto-encadrement, dialoguant avec les structures d'État. Soutenue par le roi Mohamed V, l'Animation marocaine est abandonnée par son successeur absolutiste Hassan II en 1962.

La méthode émigre au Sénégal en 1959. Mamadou Dia, chef du Gouvernement, adopte une « stratégie de participation » à partir des communautés de base. La méthode est dérivée de l'expérience marocaine et appuyée par l'IRAM (Institut de recherche et d'application des méthodes de développement), ONG qui avait pris forme au Maroc dès les moments fondateurs. Une coalition entre les forces opposées liées à l'économie de traite, aux milieux conservateurs maraboutiques et politiques bloque l'expérience en 1962.

À cette date, le Niger et Madagascar lancent à leur tour, avec le concours de l'IRAM, une politique de participation comparable fondée sur l'Animation. Les blocages surviendront quelques années après, à la suite d'un coup d'État militaire. En 1968, le Tchad à son tour s'engage dans la même voie, se heurtant en 1972 aux forces conservatrices intérieures et extérieures. En 1975, la Guinée-Bissau libérée lance, dans le même esprit, ses « Centres d'éducation populaire intégrée » (CEPI), qui seront bloqués en 1980, à la suite d'une crise politique.

Ces expériences développèrent un capital de méthodologie participative très riche que les systèmes des États imparfaitement décolonisés avaient du mal à accepter. La trace et l'esprit qui en ressortaient se retrouvèrent par contre dans les mouvements paysans issus de la société civile et offrent un large champ d'investigation utile à la recherche contemporaine.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Développement participatif – Animation – Maghreb – Afrique subsaharienne – Madagascar.

³⁴ Institut de recherche et d'application des méthodes de développement.

Les « Animations rurales participatives » en Afrique (1956-1980)

Initiateurs des programmes

Les Gouvernements, avec un rattachement à la Présidence (Sénégal, Niger, Madagascar, Tchad) ou au ministère de l'Éducation (Guinée-Bissau).

Objectif

À partir d'une éducation permanente et d'une formation continue, enracinées dans les communautés de base, leur donner les moyens de s'auto-organiser et de mener des actions partenariales avec l'État, dans le cadre d'une planification participative remontante.

L'ampleur de l'action

Viser une couverture complète du territoire rural, avec équivalent en milieu urbain.

Méthode d'action

Des sessions de formation d'animateurs, recrutés par désignation communautaire, d'une quinzaine de jours, avec participation partenariale des intervenants publics.

Restitution aux villages s'organisant pour définir et planifier leurs projets, auto-encadrés par les animateurs sous responsabilité communautaire.

Création en aval de « coopératives de développement » se fédérant au niveau sous-régional, régional, national.

Des actions de méthodologie comparable pour une Animation féminine.

Les financements

Au Sénégal, budget de l'État exclusivement. Dans les autres pays, participation des budgets de coopération. Dans les projets, participation de financements communautaires.

Partenariats mobilisés

Au niveau national, participation de tous les services publics ayant des actions sur le terrain.

Appui d'ONG : IRAM (Institut de recherche et d'application des méthodes de développement).

Résultats constatés

À la base, dans tous les pays concernés, une réponse très positive des populations rurales s'organisant – contrées par le jeu de forces antagonistes au sein des instances politiques et gouvernementales et aussi par l'effet de coups d'État militaires.

Publications de référence

Colin Roland. *Les méthodes et techniques de la participation au développement*. Paris, Unesco et Bordeaux, CIDESSCO, 1985.

Colin Roland. *Sénégal notre pirogue, au soleil de la liberté*. Paris, Présence Africaine, 2007.

Belloncle Guy. *Le chemin des villages*. Paris, L'Harmattan, 1979.

Gentil Dominique. *Les coopératives nigériennes. Traditions villageoises et modernisation coopérative*. Thèse de 3^e cycle, Paris, EPHE, 1971.

Desroche Henri. *Coopération et développement. Mouvements coopératifs et stratégie du développement*. Paris, PUF, 1964.

Contact et personne-ressource

Roland Colin (roland.colin@dbmail.com)

La formation de maitres et d'animateurs ruraux par les réformes éducatives

par Lucien Cousin

Du début du XX^e siècle aux indépendances, les colonisateurs français en Afrique ont débattu du rôle d'un enseignement de base destiné aux populations locales. Fallait-il se contenter d'un enseignement très ciblé pour former le personnel subalterne dont la colonie avait besoin et donner un minimum de formation professionnelle aux ruraux pour la mise en valeur des ressources agricoles ou bien ouvrir largement la scolarisation aux jeunes autochtones en vue de leur « assimilation », au nom d'une « mission civilisatrice » ?

Au tournant des indépendances de 1960, avec l'appui d'organisations internationales telles que l'Unesco, l'école primaire universelle et la lutte contre l'analphabétisme sont devenus des objectifs majeurs, du moins dans les déclarations des conférences internationales.

Les efforts accrus en faveur de la scolarisation universelle ont très vite révélé les limites des modèles scolaires transférés des pays dits développés. Aussi de nombreuses tentatives de réforme et d'adaptation des systèmes éducatifs ont-elles été entreprises en vue de contourner les impasses financières, pédagogiques, sociétales, rencontrées dans les pays nouvellement indépendants.

Des tentatives de réforme ont été engagées dans une quinzaine de pays francophones d'Afrique subsaharienne et à Madagascar qui se proposaient de réduire la césure entre monde rural et scolaire, de corriger le faible rendement de l'école, de mieux préparer les jeunes ruraux au développement local, d'éviter la fuite vers des études longues ne débouchant pas sur l'emploi.

Les expériences considérées ici peuvent être regroupées sous le terme de « **ruralisation** » de l'éducation de base³⁵. Elles ont consisté soit :

- 1) à introduire des changements plus ou moins profonds au sein du système scolaire,
- 2) à organiser des cycles alternatifs en parallèle à l'école conventionnelle,
- 3) à compléter l'éducation primaire par des cycles post-primaires ou par des programmes d'alphabétisation des adultes.

Elles s'attachaient, selon les cas, à des réformes **systemiques ou partielles** concernant :

- l'adaptation des méthodes pédagogiques, des programmes, des langues d'enseignement recentrée sur les pays, les milieux de vie, ruraux en l'occurrence,
- l'organisation de la vie scolaire : les calendriers, la collaboration avec les parents et adultes, la rencontre entre savoirs innovants (jardins scolaires) et pratiques locales...
- le recyclage des maitres et formateurs pour les rendre plus animateurs et médiateurs avec l'environnement naturel et humain, expérimentateurs de nouvelles techniques.

Ces nombreuses tentatives multiformes par leurs dimensions, objectifs, méthodes et moyens ont rencontré **de nombreux obstacles** auprès des adultes parents, enseignants et responsables politiques. Les causes d'échec ont été nombreuses : le manque de savoir-faire de l'encadrement et des enseignants, la peur d'une dévalorisation des statuts comme des connaissances, la faiblesse des moyens. Mais, plus que tout, c'est la volonté politique qui

³⁵ Nous laissons de côté les nombreuses initiatives de formation professionnelle intégrées aux programmes et institutions de développement économique, social ou culturel touchant le monde rural, pour nous intéresser à ce qui relevait plus spécifiquement du secteur éducatif.

semble avoir manqué face à la prégnance de modèles académiques exogènes auxquels on aurait tenté de substituer une « école au rabais » et face surtout à l'absence d'une politique réelle en faveur du développement rural qui rendait l'éducation rurale non crédible.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Formation de base – Lutte contre l'analphabétisme – Formation des maîtres – Afrique – Organisations internationales.

Formation de maîtres et animateurs ruraux par les réformes éducatives

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>Les nouveaux Gouvernements indépendants, les coopérations internationales, Unesco et IIPE (Institut international de planification de l'éducation), coopération française, etc.</p>	<p style="text-align: center;">L'opérateur choisi</p> <p>Les ministères de l'Éducation, plus rarement de la Jeunesse, de la Formation. opérateurs internationaux, famille ONU, expertise internationale...</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine des programmes</p> <p>Les mauvaises performances des systèmes scolaires conventionnels ; leur inadéquation aux besoins locaux, au développement rural, à l'insertion professionnelle ; l'impréparation des maîtres à une école mieux adaptée.</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus ou visés</p> <p>Meilleur rendement interne et externe de l'école, meilleure relation avec le monde rural ; préparation au développement et à l'emploi des jeunes ; alphabétisation pour le plus grand nombre.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action</p> <p>Pour une quinzaine de pays, des dizaines de milliers de maîtres et formateurs concernés, recyclés.</p> <p>Des centaines de maîtres ou animateurs formés pour des systèmes alternatifs ruralisés.</p> <p>Dans certains projets nombres limités à quelques dizaines d'enseignants sur des durées courtes avant cessation.</p> <p>D'autres réformes plus légères ont concerné tout le système sur 5-10 ans.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Sommes importantes pour les réformes globales du système éducatif, dans les budgets nationaux.</p> <p>Apports de bailleurs extérieurs bi et multi pour investissements sur les recyclages, les outils (manuels, télé. équipements productifs).</p> <p>Les ressources propres des ateliers et fermes productives sont restées en deçà des prévisions.</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes d'action</p> <p>Pour la réforme interne aux systèmes éducatifs, révision des programmes. Des méthodes plus actives, plus participatives des adultes et du milieu environnant. Recyclage, remotivation des maîtres et formateurs. Dans certains cas, adoption de supports nouveaux comme les manuels, la radio ou la télévision ; la pratique artisanale ou agricole.</p> <p>Les centres de formation non formelle sortent du cadre de la scolarisation primaire, même s'ils s'y substituent parfois et nécessitent d'autres profils d'enseignants/formateurs pour entrer dans la pratique du métier liée à une formation théorique, éventuellement à une alphabétisation fonctionnelle pour les non scolarisés.</p>	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés</p> <p>Les partenariats locaux avec les associations de parents nouvellement suscitées, avec les syndicats enseignants parfois rétifs aux réformes. Les collectivités locales n'émergeront que plus tard. De fait les pouvoirs publics parfois craintifs de l'accueil des réformes, ont rarement été poussés par la société civile.</p> <p>Les partenaires internationaux ont été nombreux au niveau des organisations des Nations unies, de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie), des coopérations bilatérales, particulièrement la France pour ce qui concerne les pays francophones d'Afrique subsaharienne.</p> <p>Des bureaux d'études, des associations et des sociétés de développement comme l'AUDECAM, le BDPA, l'IRFED, l'IEDES, le CODIAM, etc.</p>

<p style="text-align: center;">L'évaluation de l'action</p> <p>De très nombreuses évaluations ont laissé des rapports de faisabilité, d'étape et de bilan. On les trouve par pays, parfois par projet ou programme, ou encore par types de programmes. Certains qui ont cessé prématurément ou se sont évanouis progressivement n'ont pas laissé de traces. Ces évaluations ont été réalisées sur demande des bailleurs ou des organisations nationales et internationales comme l'Unesco.</p>	<p style="text-align: center;">Les résultats constatés</p> <p>A court terme, sous l'effet des bailleurs et opérateurs internationaux, des avancées ont été constatées pour ce qui concerne par exemple les réformes de programmes, le recyclage et la formation des maîtres et formateurs, les manuels scolaires...</p> <p>L'adhésion, la transformation des pratiques et le savoir faire ont été plus difficiles à obtenir et ont causé l'arrêt de bien des réformes. Certaines idées ont pu faire leur chemin par des relais locaux, le plus souvent hors État.</p>
<p style="text-align: center;">Les critiques et / ou mises en cause</p> <p>Objections par les politiques, les parents, les maîtres et formateurs (voir dernier paragraphe du texte).</p> <p>La coopération française ne s'est pas engagée dans l'alphabétisation, surtout pas en langues nationales.</p>	<p style="text-align: center;">Les retombées</p> <p>Prise de conscience de l'importance d'une éducation de base pour tous et des difficultés de sa mise en œuvre.</p> <p>Semis d'expériences pour le futur.</p> <p>Effets très difficiles à mesurer.</p>
<p style="text-align: center;">Publications de référence</p> <p>Voir auprès de l'Unesco, de l'IPE (Institut national pour la planification de l'éducation – Unesco), des coopérations bilatérales, des États.</p>	
<p style="text-align: center;">Site Internet de référence</p> <p>Unesco : http://fr.unesco.org/</p>	

Fiche 24

L'action de la CFTC et de la CFDT

par Jean Limonet, ancien responsable de l'Institut Belleville

Créée en 1919, la CFTC (Confédération française des travailleurs chrétiens) s'est dès le départ affiliée à la toute nouvelle **Confédération internationale chrétienne**, qui regroupait notamment les organisations homologues d'Allemagne, d'Autriche et d'Italie dans la mouvance du catholicisme social. La même année, cependant, **l'Internationale syndicale** se reconstituait et fixait son siège à Amsterdam : elle se situait dans la mouvance socialiste et communiste et recueillait aussitôt l'adhésion de la CGT (Confédération générale du travail) française. Jusqu'à ce que, en 1921, à Moscou, lors du 3^e Congrès de l'Internationale communiste, se constitue une **Internationale syndicale rouge**, transfuge et violemment opposée à l'Internationale d'Amsterdam.

Après la seconde guerre mondiale, les cartes se redistribuent. En septembre 1945, se constitue une nouvelle internationale unitaire, la **Fédération syndicale mondiale**. La CGT française en est une affiliée active, malgré une minorité forte. En octobre de la même année se crée la **Confédération internationale des syndicats chrétiens**, qui remplace la Confédération internationale chrétienne et où la CFTC trouve aussitôt sa place.

Mais la guerre froide ne tardera pas à bousculer ces regroupements de l'après-guerre. Début 1949, les confédérations non communistes des pays occidentaux quittent la **Fédération syndicale mondiale** pour fonder la **Confédération internationale des syndicats libres** (CISL). Du reste, dès 1948 en France, la CGT avait vu se détacher une bonne partie de l'ensemble qu'elle constituait, avec la création de la CGT-FO (Confédération générale du travail - Force ouvrière) et celle de la FEN (Fédération de l'éducation nationale) qui l'une et l'autre allaient rejoindre la CISL.

On ne perdra pas de vue ces rappels historiques en abordant les positions et les stratégies diversifiées du syndicalisme français en face du monde africain, qui depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, affirmera sa volonté profonde d'émancipation, mais verra aussi se développer, dans ce domaine comme ailleurs, concurrences et surenchères entre les uns et les autres.

Quoi qu'il en soit, il aura fallu de longues années pour que ces peuples obtiennent satisfaction. Alors que les Français de métropole implantés et salariés en Afrique francophone subsaharienne étaient adhérents aux syndicats français de leurs choix en métropole, les salariés autochtones n'avaient pas la possibilité d'adhérer aux syndicats de métropole. Et cette question fondamentale traversera le débat interne de chaque organisation en métropole.

Pour sa part, la CFTC de cette époque a décidé de soutenir la création de syndicats autonomes nationaux, permettant, en dépit de leurs faibles moyens et leur petit nombre d'adhérents, de constituer de véritables confédérations nationales ou plurinationales.

Cette démarche a engagé la réalisation de nombreuses actions de la part de la CFTC-CFDT (Confédération française démocratique du travail), dans et avec chacun des pays, en matière de formations syndicales. Ces formations devaient d'une part aider à structurer des syndicats adaptés aux réalités professionnelles et locales, et d'autre part constituer d'authentiques confédérations nationales, reconnues internationalement, en particulier de la part de la France. Ce soutien a débouché sur la constitution d'une structure originale intégrant avec bonheur pays d'Islam et régions christianisées : l'**Union panafricaine des travailleurs croyants** (UPTC).

La démarche syndicale de la CFTC-CFDT n'a pas toujours été comprise. Par contre les syndicalistes africains formés, eux, dans leur grande majorité, sont devenus des personnalités qui ont joué des premiers rôles dans les évolutions citoyennes de chacun de leurs pays. Le

tableau ci-après reprend en résumé les étapes franchies, les acquis, les difficultés rencontrées, les bilans, les poursuites et les perspectives de coopérations nouvelles.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Syndicalisme – CFTC – CFDT – Afrique subsaharienne.

L'action de la CFTC et de la CFDT

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>Syndicat de salariés CFTC-CFDT.</p>	<p style="text-align: center;">L'opérateur choisi</p> <p>Les services confédéraux des relations internationales et de formations syndicales.</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine des programmes</p> <p>Construire de réelles organisations syndicales autonomes de la métropole et indépendantes des différents pouvoirs, patronaux, financiers, gouvernementaux.</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus et souhaités</p> <p>Les syndicalistes autochtones doivent à la fois se former et construire de véritables organisations syndicales autonomes, avec leurs cadres propres, nationaux et d'entreprise.</p>
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>Les décennies 1950 et 1960. 1953 : création au sein de la CFTC, de la commission confédérale Outre-mer. 1960 : création de l'ISCTI, Institut syndical de coopération technique internationale.</p>	<p style="text-align: center;">Les lieux de l'action</p> <p>Dans presque toutes les capitales des pays concernés, parfois pour plusieurs pays. Au Centre confédéral de formation CFTC-CFDT de Bierville, (région parisienne). Participation en province à des ENO (Écoles normales ouvrières)..</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action</p> <p>Plusieurs centaines de militants touchés chaque année.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cycles de formation en France de 8 à 26 jours, une à deux fois par an, avec une participation d'une quinzaine de personnes à chaque session. • 4 à 5 tournées de formateurs par an, de 15 jours à un mois, dans plusieurs pays de la même région. • Flux continu de bourses de formation en France. 	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <p>Une partie des cotisations des adhérents de la CFTC-CFDT ; l'ISCTI (Fonds de solidarité syndicale mondiale) ; la CISC, puis la CISL ; les bourses du BIT ; le CCFD. Le ministère de la Coopération ; l'Union européenne pour les ACP (Afrique, Caraïbes, Pacifique).</p>
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes des actions</p> <p>Apports et débats portant sur les analyses et actions syndicales, sur la conception de l'homme et de la société, à travers diverses approches, juridique, économique, sociologique et de développement. Études de cas : pratiques d'entreprises ou de chantiers...</p>	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés</p> <p>Ministère français de la Coopération, Instituts du travail. Intervenants en formation (OCDE, UNESCO, IRAM, IRFED...).</p>
<p style="text-align: center;">Les premiers résultats</p> <p>1953 : obtention d'un Code du travail d'Outre-mer adopté par le Parlement français. 1957 : création de cinq confédérations syndicales autonomes (AEF, AOF, Cameroun, Madagascar, Pacifique) qui adhèrent à la CISC. 1960 : chaque pays constitue sa propre organisation syndicale.</p>	<p style="text-align: center;">Les difficultés rencontrées</p> <p>De 1960 à 1989, les pouvoirs politiques d'État sont devenus rapidement des pouvoirs autoritaires, avec parti unique et syndicat unique. La coopération se poursuivra néanmoins, portant davantage sur la prise en charge des revendications professionnelles sur les lieux de travail.</p>

<p style="text-align: center;">L'évaluation des actions</p> <p>Nombreux stagiaires ont pris des responsabilités de dirigeants dans le mouvement syndical national sur le continent et dans des organisations internationales (Louis David Soumah, Guinée ; Albert David, Togo ; Joseph Ouedraogo, Haute-Volta, etc.). Plusieurs sont devenus des dirigeants politiques.</p>	<p style="text-align: center;">Les retombées</p> <p>Après 1989, des syndicats libres se sont reconstitués. Les syndicats nationaux se sont développés et structurés pour construire de véritables politiques revendicatives et obtenir des contrats de garanties sociales spécifiques.</p>
<p style="text-align: center;">Publications de référence</p> <p>Archives confédérales de la CFDT (fonds Espéret). Pasture Patrick. <i>Histoire du syndicalisme international chrétien</i>. Paris, L'Harmattan, 1999.</p>	
<p style="text-align: center;">Sites Internet de référence</p> <p style="text-align: center;">https://www.cfdt.fr/portail/nous-connaître/notre-reseau/l-institut-belleville-rec_110235 (coopération internationale) www.codhos.asso.fr (Collectif des centres de documentation en histoire ouvrière et sociale)</p>	
<p style="text-align: center;">Contacts et personnes ressources</p> <p style="text-align: center;">Jean Limonet (jlimonet@orange.fr) Annie Kühnmunch (archives CFDT) Institut Belleville (confederation@cfdt.fr)</p>	

Fiche 25

Des techniques de base avec les nourrices d'une pouponnière à la formation nationale des acteurs de l'action sociale : organisation des formations de personnels de pouponnières au Burkina Faso par Gabrielle Hélène Fradin et Clara Marthe Girard

Itinéraire d'une action

L'action se passe au Burkina Faso où les enfants constituent l'une des couches sociales les plus importantes. En effet, ils représentent plus de 55 % de la population. De plus, bon nombre d'entre eux connaissent une situation précaire sur les plans sanitaire, nutritionnel, affectif et juridique. Sont de ceux-là les enfants orphelins et abandonnés aux prises avec d'importants troubles psychoaffectifs ou troubles d'adaptation en raison de l'absence de leurs parents. Par ailleurs, les stéréotypes populaires, qui véhiculent l'idée selon laquelle la malédiction de certains enfants cause la perte de leurs parents, aggravent leur situation. Ils sont ainsi victimes de rejets, d'abus de tous genres et de mauvais traitements. Le phénomène d'abandon d'enfants est en progression ces dernières années. C'est dans ce contexte que notre action a eu lieu. Elle est le fruit d'une expérience partagée par une équipe de professionnels de l'enfance burkinabè et française. Elle commence modestement à la demande d'une directrice de pouponnière à venir l'épauler pour entreprendre la formation de son équipe de nourrices – déjà convaincue que « s'occuper des enfants des autres dans le cadre d'une collectivité » est un travail, une profession qui demande apprentissage et formation. De cette pouponnière, le son du tam-tam ou la force de l'harmattan ont traversé la savane sahélienne pour arriver jusqu'aux oreilles d'autres orphelinats et aussi du ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (MASSN) du pays. Avec le concours actif de cette directrice, co-auteur de cette fiche, et d'autres de ses collègues, une Union nationale des orphelinats du Burkina Faso (UNOB) a été créée, appui structurant à l'échelle nationale. Elle regroupe actuellement près des trois quarts des soixante-dix orphelinats du pays. C'est alors que se sont mis en place des formations sur le site de chaque structure d'accueil, puis, à Ouagadougou, des regroupements de directeurs, de nourrices, d'éducateurs sociaux, de l'ensemble des acteurs, d'abord à l'adresse d'une association, puis dans le cadre du ministère et sous sa responsabilité.

Dans ce mouvement, a été créé, au ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale, une Direction des placements et des Adoptions. Ensuite, se sont succédés, en étroite collaboration avec l'équipe pionnière, des ateliers de formation pour les personnels des orphelinats et les acteurs de l'adoption. Enfin, le ministère a pris l'initiative de commanditer, en 2008, « une étude de base sur les placements et les adoptions ». Une réglementation (décrets) a été mise en place. Une grande manifestation a eu lieu les 7, 8 et 9 décembre 2009 : le Forum international sur l'adoption.

Mots clés : Histoire de la formation des adultes – Décolonisation – Burkina Faso – Petite enfance – Pouponnières – Orphelinats – Adoption – Implication des pouvoirs publics.

Des techniques de base avec les nourrices d'une pouponnière à la contribution à la formation nationale des acteurs de l'action sociale au Burkina Faso

<p style="text-align: center;">L'initiateur de l'action</p> <p>L'association burkinabè AZN et plus tard l'UNOB (Union nationale des orphelinats du Burkina Faso) et le GREF (Groupement des éducateurs sans frontières).</p>	<p style="text-align: center;">L'opérateur choisi</p> <p>Professionnels de la protection de la petite enfance burkinabè et français.</p>
<p style="text-align: center;">Les besoins à l'origine du programme (cadre historique, économique et politique, ampleur de la tâche)</p> <p>Plus de 2300 enfants privés de leur milieu familial, recueillis dans 70 pouponnières et orphelinats au Burkina Faso. Absence totale de formation des personnes qui s'en occupent.</p>	<p style="text-align: center;">Les changements attendus ou visés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que l'accueil en orphelinat n'invalide pas les solidarités familiales. • Passer du gardiennage au « prendre soin de l'enfant ».
<p style="text-align: center;">L'époque de l'action</p> <p>De octobre 2003 à décembre 2009 avec suites et progression jusqu'à ce jour.</p>	<p style="text-align: center;">Le(s) lieu(x) de l'action</p> <p>Sur chaque site des orphelinats ou lors des regroupements à Ouagadougou.</p>
<p style="text-align: center;">L'ampleur de l'action (volume, durée)</p> <p>Commencée avec une pouponnière, cette action s'est développée au-delà des prévisions et des espérances pour créer l'Union nationale des orphelinats, pour concerner l'ensemble des acteurs impliqués dans la situation des enfants privés de leur milieu familial, leur prise en charge, leur avenir (retour famille ou adoption). Alerter puis mobiliser, le ministère de tutelle (MASSN) a pris le relais.</p>	<p style="text-align: center;">Les financements</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans la 1^{re} période : La Fondation JM Bruneau sous l'égide de la Fondation de France. La participation des bénéficiaires de la formation, associés aux frais annexes. Le bénévolat des formateurs français et burkinabè. Aucune indemnité per diem. • Dans la seconde période, d'autres données.
<p style="text-align: center;">La nature et les méthodes de l'action</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une formation sur site à la demande des responsables. • Des regroupements de directeurs d'orphelinats - du personnel d'encadrement. • Partant des savoirs faire existants. • Cheminer avec les acteurs en les soutenant dans la prise de conscience de leurs responsabilités. • Respecter leur rythme, leurs initiatives. 	<p style="text-align: center;">Les partenariats mobilisés (définition des objectifs, de la conduite des opérations, de leur suivi, de leur évaluation...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les professionnels de l'éducation et de la santé du Burkina Faso. • Les organismes agréés pour l'adoption. • Les agents du ministère.
<p style="text-align: center;">L'évaluation de l'action (critères, périodicité, modalités)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation à la fin de chaque séquence. • Évaluation interne et externe de l'action (voir publications de référence). 	<p style="text-align: center;">Les résultats constatés (immédiats, à long terme)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte du sort des enfants privés de leur milieu familial. • Ouverture vers d'autres solutions que le placement. • Règlementation des structures d'accueil. • Prise de conscience de l'importance de la prévention précoce.

<p style="text-align: center;">Les critiques et/ou mises en cause</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moyens faibles pour l'ampleur du problème. • Insuffisance de capitalisation. • Absence de publications. • Une démarche impactante sans plan et cadre logique nécessaire. 	<p style="text-align: center;">Les retombées</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un vrai travail de changement social et politique, à une échelle nationale, à partir d'actions très ciblées et techniques au départ. • De nombreuses perspectives d'amélioration de la situation de l'ensemble des orphelins.
<p style="text-align: center;">Publications de référence</p> <p>Nana, J.-P. et Tondut Janine. <i>Évaluation action sociale</i>. Document Interne GREF Burkina Faso, 2006.</p> <p>Totté Marc et Goïta Mamadou. <i>Analyse des activités du GREF dans un contexte d'évolution institutionnelle à partir de l'évaluation des actions menées dans deux pays (Burkina Faso, Mali). Rapport définitif</i>. Paris, F3E/GREF ; Ottignies (Belgique), ENDA Intermondes, 2007. En ligne : http://f3e.asso.fr/media/attached/app_etude/rapportfinal_gref_234_ev-808-855.pdf</p> <p>Delforge Jean-Claude. <i>Des savoir-faire au service de changements durables 2005-2010. Capitalisation. Burkina Faso</i>. Paris, Groupement des éducateurs sans frontières, 2014. En ligne : http://www.gref.asso.fr/IMG/pdf/CapitalisationbisBFaso-2.pdf</p>	
<p style="text-align: center;">Contacts et personnes ressources</p> <p style="text-align: center;">Clara Marthe Girard (clara.marthe.girard@gmail.com) Gabrielle Hélène Fradin (gabyfradin@wanadoo.fr)</p>	

POSTFACE

De quelques précautions à prendre en abordant la formation des adultes en contexte colonial ou post-colonial

par Philippe Missotte

Les apprenants – à plus forte raison les adultes – ne se présentent jamais comme une page blanche devant la formation. Chacun, quel que soit son parcours, doit à sa socio-culture l'essentiel de ce qu'il est : une identité, une histoire, une appartenance et une vision du monde à partir de quoi il traite, trie et façonne à sa manière ce qu'on entreprend de lui inculquer. Dès lors que l'on ne prend pas en compte cette réalité, il est à prévoir que les apports extérieurs auront du mal à passer.

Il s'agit, pour une part, d'une affaire de style, ou de méthodes, voire d'outils pédagogiques, et il faut reconnaître que les formations d'adultes dans les pays anciennement colonisés ont dans l'ensemble conservé les modes de formation déjà à l'œuvre avant les indépendances, autrement dit ceux-là mêmes qui avaient cours en métropole, à savoir ou bien la transmission descendante du formateur à l'apprenant, ou bien les procédures de l'enseignement programmé dans tous les domaines où l'on entendait mettre ou remettre à niveau, professionnaliser, etc.

Mais il s'agit aussi, et pour une part bien plus importante, d'une affaire de regard. Au motif que les sociétés auxquelles appartiennent les groupes relevant de notre projet de formation ont des cultures peu ou pas compatibles avec l'acquisition des connaissances scientifiques et technologiques que nous estimons en l'occurrence indispensables, on baisse les bras. On ne cherche pas à franchir les barrières de la langue pour transmettre en traduisant ou en faisant traduire. Si le formateur est conscient qu'une partie notable de son public n'enregistre pas le message qu'il entend délivrer, en revanche il ne parvient pas, le plus souvent – et quand même il en aurait le souci –, à analyser les raisons spécifiques de cette sorte d'incommunicabilité. Du coup, il peut bien continuer à faire semblant de former, mais sa conviction est faite : les matières enseignées sont inassimilables par ces populations au niveau où elles se trouvent. C'est dire si l'expérience pratique de l'adulte apprenant, ses manières de dire et voir, sont alors complètement ignorées, donc négligées, sinon méprisées.

Si, au contraire, attentif à la manière dont le message qu'il transmet est reçu, et lui-même influencé par l'exercice auquel il s'applique, le formateur appréhende peu à peu les raisons des difficultés qu'il rencontre, il ne peut faire l'économie d'une nouvelle ingénierie pédagogique. Nombreuses sont les initiatives, exogènes autant que d'origine locale³⁶, qui ont apporté la preuve que cette démarche débouchait sur de singulières mobilisations.

Mais c'est bien là justement le problème des formations qui mettent en jeu des relations transculturelles. Former pour décoloniser signifie fournir à des hommes et à des femmes de cultures différentes de la nôtre des moyens de choisir : choisir leurs partenaires, choisir leur heure, choisir la scène sur laquelle ils entendent se faire reconnaître. S'ils travaillent à prendre leur place dans le contexte mondial, ce sera à partir de leurs propres conceptions du monde et de l'Homme, et non à partir des logiques des formateurs ou de celles de leurs commanditaires (entreprises, État, etc.). Ce sont ces dynamismes-là qu'il s'agit de libérer dans la relation de formation.

Pour autant, ne nous méprenons pas sur le sens de cette attitude. Le retour en arrière dans la coutume n'existe pour aucun peuple, qui ne verrait là que simple régression. C'est de marche en avant qu'il s'agit, mais être médecin, pilote, ingénieur ou banquier doit pouvoir s'envisager pour chacun d'eux selon sa propre culture, et donc différemment. Comprenons-nous bien : il

³⁶ Voir en particulier les pages consacrées au PEMA, à l'Animation rurale ou aux organisations paysannes.

n'y pas du ciment européen et du ciment africain, seulement du bon et du mauvais ciment, mais il y a plusieurs manières de concevoir la maison et l'urbanisme. *A fortiori*, cela est-il vrai, s'agissant de ce qui relève des sciences sociales et humaines, et notamment de l'économie politique.

Réfléchissant plus avant sur ces dynamismes qui devraient être pris en compte – et qui commencent d'ailleurs à l'être – dans la formation des adultes, je ferai encore une remarque : il n'y a pas que les dynamismes traditionnels qui nous intéressent ici. A-t-on donné l'attention qu'ils méritent à ceux que la situation coloniale a elle-même engendrés ? Ne pouvaient-ils, eux aussi, être pris en compte dans la formation des adultes ? En quoi cette prise en compte pourrait-elle encore servir des processus d'émancipation ? Il serait intéressant que la recherche sur l'histoire de la formation des adultes dans les pays anciennement colonisés oriente donc sa visée à la fois sur le plan anthropologique traditionnel – les racines anciennes, l'utilisation des éléments de la nature et de la culture pour l'initiation des sciences et des disciplines – mais aussi sur les mutations d'ordre sociologique engendrées par la situation coloniale.

Il est vrai que les connaissances qu'aurait pu apporter l'anthropologie « classique » restaient centrées sur les sociétés traditionnelles. L'anthropologue, comme l'ethnologue, ignore ou feint d'ignorer la situation coloniale, voire il la regrette et la contourne autant qu'il est possible, car elle perturbe son objet de recherche, la société « authentique » qu'il veut mettre au jour. Du moins jusqu'à ce que, à partir de 1952, Georges Ballandier propose de refaire cette anthropologie des sociétés dites traditionnelles en prenant en compte, dans une sociologie ouverte sur le monde, leur situation coloniale et les dynamismes sans cesse en mouvement qu'elle engendre de part et d'autre. Il y a là de quoi inspirer l'histoire de la formation des adultes dans le contexte des décolonisations encore à l'œuvre.

On n'oubliera pas, enfin, que, à la veille des indépendances, c'est la nécessité de faire émerger des cadres (des « élites ») qui a entraîné la transposition quasi intégrale des modes de formation des pays occidentaux. Ce faisant, on abandonnait au monde associatif l'héritage de l'éducation populaire (*from below, from grass root*, aurait dit Desroche), négligeant la capacité des populations à s'impliquer sur le terrain, notamment dans les zones rurales, lesquelles pourtant n'allaient pas tarder, dans les années suivantes, à se faire entendre dans le débat public.

Au fond, notre préoccupation théorique et pratique, à propos de ces processus de décolonisation – cinquante ans d'histoire, voire bien davantage – devrait se centrer sur le fait que chacun des groupes ethniques qui nous intéressent maintenant plus ou moins (plutôt plus que moins) ses traditions en assimilant à sa manière tout ce qu'on lui présentait, *a fortiori* la formation. Cela s'opérait au gré des pénétrations et des rencontres, souvent marquées par des personnalités de part et d'autre, et ce sont ces rencontres qui, devenant des objets, un peu à la manière de la « micro histoire », nous permettent à leur façon de comprendre les mouvements d'ensemble.

Inutile d'ajouter combien la mise au clair des échecs et des réussites en matière de formations transculturelles dans les pays anciennement colonisés fournirait un matériau intéressant pour la formation des adultes en France, notamment avec des publics de culture allogène.