



info@crid.asso.fr
www.crid.asso.fr

FORMATION ET ÉDUCATION EN AFRIQUE

LES NORMES OCCIDENTALES CONTRE LES RÉALITÉS LOCALES

En partenariat avec
le Forum de Delphes



Dans le cadre du programme



Il est acquis que, bien des années après les dernières décolonisations en Afrique, une colonisation plus sournoise s'est parfois instaurée de la part des anciennes puissances occupantes : mélange d'influences dans le champ géopolitique, économique ou culturel, celle-ci entrave à de nombreux égards l'émergence de nations réellement souveraines et démocratiques.

L'un des révélateurs de cette domination réinventée, même si souvent inconsciente, est constitué par les formations élaborées par les pays du Nord et dispensées aux populations des pays du Sud par une multitude d'ONG occidentales. Ces actions de formation, censément conçues "pour le bien" de ces populations, ont tendance à faire l'économie de la réflexion sur leur réelle adéquation aux réalités et besoins des bénéficiaires identifiés. De la même manière, la façon dont est conceptualisée l'universalité du droit à l'éducation entre en contradiction avec les contextes éducatifs de la majorité des pays du Sud.

Ce Cahier, préparé par le Forum de Delphes dans le cadre de son projet "Cultures et formations", s'intéresse notamment à l'exemple du Burkina Faso, où un séminaire a permis de réunir plusieurs acteurs de pays africains et occidentaux confrontés à ces questions, afin de réfléchir à l'incidence des différences culturelles entre le Nord et le Sud sur les formations dispensées par des acteurs européens en Afrique.

Cette analyse, volontairement critique mais toujours constructive, livre quelques clefs pour, d'une situation perverse, évoluer vers un contexte de relations assainies entre le Nord et le Sud, qui soit finalement profitable aux deux parties.

LES CAHIERS DE LA SOLIDARITÉ

ISSN : 1290-6131 - Décembre 2004 - Prix : 4,60 €

SOMMAIRE

Quels objectifs pour quelles formations ?	
L'exemple du Burkina Faso	3
La formation modulaire : vers un renforcement des capacités des bénéficiaires ? ...	4
Les sensibilisations : vers un changement de comportements ?	4
Les formations en Afrique : les métamorphoses de la dépendance	6
Les formations : un miroir des rapports Nord-Sud	6
L'extériorité du financement ou les effets pervers des <i>per-diem</i>	9
Les différences culturelles dans les formations	11
Conclusion	14
Comment le système éducatif exclut là où il croit former	15
Une exclusion à double-sens	15
Des concepts d'importation	16
Déconstruire les notions	17
Présentation du projet "Cultures et formations"	20

QUELS OBJECTIFS POUR QUELLES FORMATIONS ?

L'EXEMPLE DU BURKINA FASO

Au Burkina Faso, la plupart des organisations non gouvernementales (ONG) ont un volet formation dans leurs activités, quand ce n'est pas la tâche principale de l'organisme. Cet engouement est né d'une volonté, à la fois des bailleurs de fonds et des acteurs locaux de développement, de donner aux populations, par les formations, les capacités de prendre en charge leur propre développement. Former est devenu un réflexe, dès que de nouveaux thèmes sont définis comme prioritaires pour la société (par exemple le genre, la décentralisation, etc.).

Cette activité bénéficie, pour l'instant, des faveurs des bailleurs de fonds qui en attendent des résultats immédiats. De ce fait, sur des sujets définis par les orientations politiques des bailleurs – et non par les aspirations des populations – les formations sont souvent des actes isolés et déconnectés des réalités locales.

Pourtant, dans une perspective d'autonomisation et de responsabilisation, la formation devrait s'entendre comme un processus permettant d'amener un individu à identifier et satisfaire ses besoins, à pouvoir faire des choix avec raison... Comme le dit si bien une intellectuelle du Burkina Faso, *“un processus où l'on apprend à devenir ce à quoi on aspire, où l'on apprend à penser par soi-même”*.

Or, en analysant les objectifs que les acteurs burkinabés assignent aux différents types de formation existants, nous verrons que cette visée réflexive n'est que rarement envisagée. Si l'attente vis-à-vis des formations est immense de la part de tous les acteurs, y compris des bénéficiaires, la réflexion sur leur rôle et les pratiques existantes est rare. Aujourd'hui, il devient indispensable de s'interroger sur ce que l'on entend par formation et sur les objectifs que l'on assigne à ces actions.

■ ■ ■ ■ LA FORMATION MODULAIRE : VERS UN RENFORCEMENT DES CAPACITÉS DES BÉNÉFICIAIRES ?

Les formations modulaires (structurées en modules) sont les plus courantes. D'une durée assez courte (de deux à quinze jours), elles touchent des publics et des domaines très variés. Si, concernant l'artisanat (formation sur le mélange des couleurs, sur la manière de tenir un stand, sur le crédit, etc.), elles s'adressent à des spécialistes, elles peuvent viser, dans le domaine de la santé, toute sorte de publics, professionnels ou non (une personne peut par exemple être formée sur le sida pour faire des animations sur ce thème sans avoir de connaissances médicales à la base). A notre connaissance, le panel de formations dispensées aux membres d'associations est le plus nombreux et le plus divers, allant des formations en gestion de projet au genre, en passant par les droits de l'Homme.

Ces différentes formations, compte-tenu de la diversité des domaines qu'elles touchent, ne peuvent avoir les mêmes objectifs. Or, pour les acteurs locaux de formation, elles visent toutes à augmenter les compétences des bénéficiaires.

Pour analyser les objectifs des formations modulaires, nous prendrons deux exemples : les formations destinées aux artisans et les formations "inter associatives".

Ainsi les formations qui ont pour objectif d'apporter aux artisans des connaissances afin qu'ils augmentent

leurs compétences et de ce fait leurs revenus, avec un ancrage dans leur vécu quotidien et dont l'intérêt de la participation et les bénéfices attendus sont les plus quantifiables, sont un des seuls domaines où une "petite" demande de formation existe et où les gens contribuent, à hauteur de 10 %, aux frais de participation.

Les formations inter associatives (en gestion de projets, en gestion des ressources humaines, en genre, ou "pour le conseil en changement de comportement"), dispensées par une association aux membres d'une autre association, illustrent le fait que tout soit devenu, au Burkina Faso, objet de formation. Concernant les formations sur le genre, une formatrice affirme qu'elles visent à "*mettre à la disposition des acteurs de développement des outils pour mieux prendre en compte les questions de genre dans ce qu'ils font*", en faisant totalement abstraction du fait que certaines valeurs culturelles peuvent faire obstacle à l'appropriation du genre par un individu burkinabé. La sensibilisation à la question du genre et la prise de conscience de sa nécessité ne doivent-ils pas être préalables à la mise à disposition d'outils permettant de l'appliquer ? Le fait que le besoin de formation soit exprimé de l'extérieur ne nuit-il pas à l'appropriation de la formation par son bénéficiaire ?

■ ■ ■ ■ LES SENSIBILISATIONS : VERS UN CHANGEMENT DE COMPORTEMENTS ?

Les séances de sensibilisation font partie d'un ensemble de moyens dont dispose la société (campagnes d'affichage, reportages à la télévision, etc.) pour diffuser les messages qu'elle veut faire passer, que ce soit en matière de planification familiale, de lutte contre le VIH/SIDA ou de promotion des droits de l'Homme. Ne dépassant pas quelques heures, ces séances se présentent sous la forme de causeries-débats, de

projections de films, de pièces de théâtre. L'objectif étant de toucher le plus large public possible, ces sensibilisations ont lieu "partout" : dans la rue, dans des associations, dans les services de l'Etat, etc. Le public y participe volontairement, sans contrepartie financière. Devant le nombre d'actions de sensibilisation réalisées chaque jour rien qu'à Ouagadougou, il est important de s'interroger sur leurs objectifs.

La confusion entre information, communication et sensibilisation pour définir des actions dont l'objectif est le changement de comportements est fréquente. Cette confusion, même si elle peut apparaître comme un manque de rigueur, est problématique. En effet, la teneur des messages diffusés et les finalités recherchées sont fort différentes selon les actions. En informant quelqu'un, on lui propose, de manière neutre, un certain nombre de faits bruts, sans chercher à agir sur lui (le changement n'est pas visé). Par contre, en le sensibilisant, on vise, par une prise de conscience des enjeux du message diffusé, à ce qu'il s'approprie ce message. Cette appropriation ne nécessite un changement de comportements de la part de l'individu que si le message diffusé est en contradiction avec ses propres pratiques.

Toutes les personnes interrogées s'accordent à dire que la finalité de la sensibilisation est le changement de comportements. Or, bien souvent, ni l'objectif à atteindre, ni les comportements à adopter pour cela ne sont signifiants pour les bénéficiaires. Changer de comportements ne peut se faire du jour au lendemain et ne peut être, comme le dit une coopérante euro-

péenne, que *“le résultat d'un changement d'attitudes, d'idées, de manière de voir les choses”*. Le problème est que l'objectif à atteindre, de même que les logiques qui sous-tendent les comportements à adopter se sont construits sur un système de valeurs propre à l'Occident. Le rôle de la sensibilisation devrait être, au contraire, d'amener les gens, en partant de leur vécu (et de leur perception), à identifier les problèmes qu'ils rencontrent et l'intérêt des solutions qu'on leur propose. Bref, de les amener à penser par eux-mêmes...

Les formations et les diverses formes de sensibilisation ont des objectifs différents. Leur attribuer un objectif de changement de comportements paraît très ambitieux, compte tenu des réalités actuelles. En effet, les *“recettes”* toutes faites qui sont proposées de l'extérieur ne donnent comme seule alternative aux bénéficiaires que de conserver leurs pratiques habituelles. Il est nécessaire de sortir de ce schéma de plaquage pour que chacun parvienne à penser par lui-même. En ce sens, la formation pourrait être un instrument permettant d'accompagner les individus dans la définition de leurs aspirations et de leurs besoins.

D'après une étude réalisée par Emilie Pratviel pour le Forum de Delphes, mai 2004

LES FORMATIONS EN AFRIQUE : LES MÉTAMORPHOSES DE LA DÉPENDANCE

En octobre 2003, le Forum de Delphes a organisé à Ouagadougou (Burkina Faso) un atelier de travail réunissant les partenaires européens et africains du projet “Cultures et formations”. L’objectif de cet atelier était de discuter de la pertinence des objectifs et des actions prévues par le projet et de réfléchir à deux questions de fond : l’incidence de la culture sur les formations dispensées en Afrique et le financement de ces formations.

Ce texte, qui n’est pas une restitution de l’atelier,

permet de questionner les problématiques qui ont émergé, développées ici d’une manière critique qui n’engage que son auteur. Nous l’avons divisé en trois points. Dans le premier, nous avons essayé de situer les formations dans le contexte global des rapports entre l’Occident et le Sud, en l’occurrence l’Afrique. Dans le deuxième, nous analysons le financement des formations comme révélateur de ces rapports et le troisième est focalisé sur les rapports entre la culture et les formations.

■ ■ ■ ■ LES FORMATIONS : UN MIROIR DES RAPPORTS NORD-SUD

■ ■ Une approche biaisée

Les formations dispensées en Afrique posent plusieurs problèmes que nous avons pu identifier au cours du projet, notamment lors des entretiens menés au Burkina Faso avec des responsables d’ONG, des formateurs et des bénéficiaires de formations : effets pervers du mode de financement, termes de référence imposés de l’extérieur, confusion des objectifs, décalage entre les besoins identifiés de l’extérieur et la demande locale, difficultés d’appropriation des formations par les acteurs locaux, communication problématique entre les bailleurs de fonds et les instigateurs locaux de formations, etc.

A notre avis, ces problèmes sont révélateurs des rapports historiquement instaurés entre l’Occident et l’Afrique et des différences culturelles entre les deux, dont les formations sont un cas de figure parmi d’autres.

Les concepts de “culture” et de “différences culturelles” ne signifient guère une catégorisation des

sociétés africaines “*en tant que genre humain à part*”, comme semblaient le craindre certains de nos interlocuteurs africains lors de l’atelier. Notre définition de la culture n’entraîne pas d’oppositions simplistes entre l’Occident et l’Afrique et l’évacuation consécutive de la complexité des rapports sociaux, comme l’appréhendaient d’autres.

Par culture, nous entendons les systèmes de représentation du monde et de valeurs, qui dominent dans telle ou telle aire socio-culturelle et informent l’ensemble du champ social et des rapports sociaux. Dans ce cadre, les rapports au savoir, au pouvoir, à l’argent, au temps, au travail, au naturel et au surnaturel, au politique, à l’économique, aux sexes, etc., sont culturels et différents d’une culture à l’autre⁽¹⁾. De

1. Pour des analyses plus larges, cf. C. Castoriadis, “L’institution imaginaire de la société”, Seuil, Paris, 1977. Nous nous permettons aussi de renvoyer le lecteur à nos écrits antérieurs dont une liste exhaustive figure sur le site du Forum de Delphes : www.forumdedelphes.com.

ce fait, la culture est à même d'expliquer de l'intérieur la complexité d'une société et d'éclairer l'origine des institutions et des pratiques sociales, qui sont souvent inconscientes et inquestionnables car elles "vont de soi", et relèvent de valeurs et de croyances pour lesquelles les acteurs individuels et collectifs "sont prêts à mourir"⁽²⁾. Pour ne citer que quelques exemples, toutes les sociétés connaissent l'économie, mais seul l'Occident a érigé l'activité économique et la création de richesses en valeurs absolues et passions collectives qui sont à l'origine du capitalisme. Tous les systèmes connaissent le pouvoir, mais les formes de celui-ci varient en fonction des représentations qui dominent ici et là. La recherche de la vérité et du savoir n'est pas une valeur également partagée par toutes les cultures de la planète. Il y a des sociétés qui valorisent l'occulte et le secret et pour lesquelles l'injonction de Socrate "Connais-toi toi-même" est dépourvue de sens.

Aussi, l'analyse des différences culturelles, en l'occurrence celles que l'on peut identifier entre l'Occident et l'Afrique, permet d'expliquer les systèmes familial, religieux, social, économique et politique qui dominent dans chacune des deux aires ainsi que les rapports tissés entre elles au fil des siècles, notamment depuis les colonisations. Les formations en sont révélatrices et nous avons trouvé intéressant de nous arrêter un moment sur les questions concernant les rapports Nord-Sud, mais aussi Sud-Sud.

■ ■ L'absence d'ancrage local

L'évacuation des différences culturelles, voire même leur déni, est une question importante qui détermine, entre autres, les objectifs et les méthodes des formations. Comme dans les champs économique et politique de la coopération⁽³⁾, la conviction en Occident de l'universalité de son modèle l'entraîne dans une répétition qui consiste à projeter ses valeurs et ses interrogations sur les autres sociétés, notamment africaines. Dans le domaine des formations, l'objectif des bailleurs de fonds, tel qu'il apparaît à travers les sujets privilégiés pour financer un projet – droits de l'Homme, décentralisation, genre, etc. – est le changement des mentalités et des rapports sociaux en Afrique et leur "ajustement" aux normes occidentales.

Dans cette démarche, les **réalités locales sont occultées**. C'est comme si les projets financés allaient agir dans un terrain vacant, sans acteurs, sans histoire, sans culture, sans croyances, sans idées, sans désirs. Or les rapports au pouvoir, à l'individu, à l'Etat, etc. qui étaient les droits de l'Homme ou la décentralisation sont très différents en Afrique et en Occident. Etre femme à Ouagadougou n'est pas la même chose qu'être femme à Paris : le statut de la femme, ses rapports à l'homme et aux enfants, à la sexualité, à la tradition, etc., sont fort éloignés de ceux qui inspirent les théories du genre en Occident.

Ce "plaquage", qui reste largement inquestionnable en Occident mais aussi en Afrique, est indifférent aux problèmes de **communication** qu'il entraîne et sur lesquels reposent les rapports Nord-Sud.

Ces logiques différentes ne font pas l'objet d'un débat public qui viserait à une meilleure connaissance de l'Autre et à une communication plus efficace avec lui. Elles sont l'objet de discussions privées, de part et d'autre, et source de frustrations, d'attentes rarement satisfaites et d'instrumentalisations mutuelles. Fonctionnant sur des malentendus, où l'accord sur les finalités même des formations réalisées n'est pas acquis, cet état de fait peut expliquer leur échec, ainsi que celui des "partenariats" entre le Nord et le Sud qui arrivent difficilement à être effectifs.

■ ■ Un cadre relationnel à redéfinir

La nécessité d'élucider les problèmes de communication est au cœur du projet "Cultures et formations". Elle est ressentie comme telle par d'autres acteurs sociaux qui soulignent la possibilité d'identifier avec les bénéficiaires de formations les règles du jeu qu'on ne partage pas et trouver des compromis pour travailler ensemble. Pour nous, l'enjeu plus global est de pouvoir établir des alliances, fussent-elles limitées, sur

2. Les propos sont d'Edgar Morin que nous citons de mémoire.

3. Cf., entre autres, les travaux du Forum de Delphes sur la démocratie et le développement, notamment, S. Mappa (dir.), "Développer par la démocratie", Karthala, Paris, 1995.

des objectifs communs définis comme tels par des acteurs du Nord et du Sud, visant des changements non seulement au Sud, mais aussi au Nord.

Dans une telle perspective, il est important de clarifier **cette redoutable relation instaurée** entre l'Occident convaincu de sa supériorité et toutes les autres sociétés de la planète qui, en dépit des discours, partagent largement cette conviction. Cela explique **l'importation indifférenciée des biens matériels et immatériels** – des produits, des normes, et même de la lecture que les sociétés ont d'elles-mêmes – sans regard critique sur leur sens ou sur leurs effets réels. On mentionnera, outre la difficulté locale d'avoir un regard critique sur les formations, l'importation des produits occidentaux qui du fait de leur origine même sont jugés "bon" sans discernement sur leur utilité.

Le financement des formations de l'extérieur s'inscrit dans ce rapport traditionnel à sens unique dont l'aide occidentale est un aspect. Loin de favoriser la production et d'apporter le développement, cette dernière a renforcé la prédilection locale pour les situations d'assistance et de rente et a installé l'Afrique dans une dépendance à facettes.

Dans ce cadre relationnel, l'initiative appartient systématiquement au Nord. La finalité de la coopération est traditionnellement décidée par une multitude d'acteurs occidentaux – les Etats, les ONG, etc. – en l'absence des acteurs africains. Les premiers sont mus par des intérêts variés, dans lesquels sont imbriquées des considérations d'ordre économique, géopolitique, idéologique ou encore affectif, qui changent selon la conjoncture.

Cette relation à l'Occident ne sera pas véritablement résolue, si l'on n'accepte pas d'analyser en Afrique les rapports sociaux internes et la valorisation de la dépendance sur laquelle ils sont fondés⁽⁴⁾. Il s'agit, en effet, du primat du groupe sur l'individu et de la dépendance de ce dernier aux pouvoirs, celui de la mère

nourricière, du chef du village, du chef du parti, etc. Ces pouvoirs lui accordent protection et autres avantages matériels, notamment la nourriture, **au prix de sa soumission**. Dans ce système de valeurs, et à la différence du système occidental, l'initiative individuelle (et collective) est peu appréciée.

L'être humain apprend, dès sa tendre enfance, à se confronter à l'ordre reçu par la tradition et non à le modifier ; à s'adapter à la contrainte et non à la maîtriser. Le sentiment, à plusieurs reprises exprimé, lors de l'atelier, que *"les Africains n'ont pas le choix"*, et que la seule issue pour eux serait d'accepter ce qui est proposé de l'Occident, s'inscrit dans cette logique de conformité qui fait obstacle à l'initiative. En fait, toutes les sociétés de la planète sont confrontées, en partie, à des contraintes externes, qui sont de l'ordre du subi, mais elles ont aussi, toutes, la marge de choisir. Objectivement, rien n'empêche une collectivité de refuser les solutions proposées de l'extérieur, rien sauf sa difficulté de se représenter sa propre initiative. Comme l'ont souligné certains des participants, cette difficulté collective en Afrique d'avoir un regard critique sur le monde extérieur (l'Occident), concerne aussi la tradition et l'ordre social reçus à l'intérieur, afin de choisir ce qui devrait être changé et, au contraire, ce qui mérite d'être conservé et développé.

Il s'agit d'une difficulté qui relève de la même logique culturelle qu'est la soumission aux pouvoirs internes et externes (l'Occident) et fait obstacle à **l'émergence d'un sujet politique capable de décider par lui-même et d'assumer sa responsabilité**. La responsabilité est, d'une manière générale, reportée à l'extérieur de la société : à l'Etat local et surtout à l'Occident. Lors de l'atelier, certains participants ont dénoncé la responsabilité des bailleurs de fonds pour les problèmes des formations, mais ils ont évacué celle des acteurs locaux.

La difficulté d'avoir un regard critique à la fois sur l'Occident et sur soi éclaire les difficultés de communication entre le Nord et le Sud, mais aussi à l'intérieur du Sud. Les formations sont un des espaces du chacun pour soi, des actions jalouses les unes des autres sans débat commun et partage des expériences. De nombreuses personnes nous refusent l'accès à leurs matériels de peur du plagiat.

4. Nous nous permettons de renvoyer le lecteur à nos écrits antérieurs, notamment, S. Mappa, "Pouvoirs traditionnels et pouvoirs d'Etat en Afrique", Karthala, Paris, 1998.

■ ■ Quels changements, pourquoi et comment ?

Cela explique aussi les ambiguïtés autour du **changement posé comme projet et finalité**. On a ici une autre différence culturelle et un autre malentendu non élucidé. Les bailleurs de fonds appartiennent à une culture qui valorise le changement volontariste, finalisé et rapide. Ils exigent des objectifs clairement définis et des résultats immédiats (trois ans dans la plupart des cas). Les acteurs locaux en Afrique vivent dans une culture qui ne connaît pas cette démarche. La société, certes, change, mais cela se fait à son insu, sans que la question des décisions, des choix et des finalités collectives soit explicitement posée et, en même temps, sans remise en question des injonctions occidentales, qui sont pourtant irréalistes pour l'Occident lui-même.

L'idée que les Africains n'ont pas d'autre choix que de se soumettre à l'Occident explique aussi l'importation et la juxtaposition des normes occidentales à celles qui sont héritées de la tradition sans regard critique ni sur les premières, ni sur les dernières alors qu'elles sont incompatibles entre elles. Certains anthropologues ou praticiens de la coopération qualifient cette juxtaposition de "plasticité" ou "de raisonnement d'opportunité", qui serait une aptitude africaine à passer d'un registre à l'autre, selon les circonstances. Mais, à partir du moment où les acteurs sont "tirillés" entre deux registres, c'est qu'il y a tension et conscience de la nécessité du choix. Or les normes importées ne sont pas intériorisées. Elles font partie davantage du discours que du vécu. L'échec des formations proposées de l'extérieur avec comme objectif le "changement des mentalités" en matière des droits de l'Homme, d'égalité des sexes, de citoyenneté, etc., vient justement de l'extériorité des normes proposées.

Cependant certains participants à l'atelier signalent qu'il y a des acteurs qui se posent la question du "refus" et perçoivent la nécessité de l'émergence de l'initiative africaine et des choix internes. Quel est le profil de ces acteurs ? Quelles possibilités d'entente avec des acteurs occidentaux, qui se posent la question de la nécessité de l'initiative africaine, existent dans le domaine des formations ? L'identification de ces acteurs au Nord et au Sud permettra l'organisation d'alliances entre l'Afrique et l'Occident, dans une perspective de changement posé comme projet commun, à commencer par le mode de financement des formations.

Analysant la question du financement à partir d'entretiens réalisés à Ouagadougou en mars 2003⁽⁵⁾, nous avons constaté la profusion des formations financées de l'Occident, le décalage entre l'offre et la demande locale, la perversion de ces formations par la rémunération de leurs bénéficiaires, leur concurrence déloyale avec les formations plus proches des réalités (et de la demande) locales, la reproduction, à travers ces formations, de la dépendance vis-à-vis de l'Occident, etc.

acteurs locaux qui signalent les confusions et les effets pervers engendrés par le fait que les instigateurs des formations rémunèrent les bénéficiaires pour les motiver à y assister.

L'origine de ce problème doit être éclairée dans le contexte plus global de l'aide et de la vision qu'on a en Occident du "sous-développement". Ce dernier est perçu en premier lieu comme manque d'argent. La "pauvreté" a fini par être largement utilisée pour expliquer les problèmes – réels ou imaginaires – que l'on identifie en Afrique, malgré le constat largement partagé que l'aide n'est pas un facteur de changement.

■ ■ ■ L'EXTÉRIORITÉ DU FINANCEMENT OU LES EFFETS PERVERS DES "PER-DIEM"

L'écho qu'a trouvé notre questionnement sur les *per-diem* chez les participants africains de l'atelier nous a quelque peu surprise. En effet, nombreux sont les

■ ■ Les "per-diem"

5. Cf. Sophia Mappa, "Le financement des formations au Burkina Faso", *art. cit.*

Ainsi, les bailleurs de fonds ont interprété la faible motivation pour les formations comme un problème financier. La perversité de ce raisonnement est arrivée au point de considérer qu'assister à une formation est, pour les bénéficiaires, un manque à gagner pour lequel ils devraient être dédommagés.

Ce principe des *per-diem* a pris une ampleur considérable et est devenu actuellement un des aspects des rapports malsains instaurés entre le Nord et le Sud, qui se retournent à la fois contre les acteurs du Nord et ceux du Sud. Un autre résultat est la confusion entre les *per-diem*, le dédommagement d'un surcoût (le déplacement) et la rémunération. Cette confusion est renforcée par les logiques africaines qui, d'une part, sont réticentes à rémunérer légalement le travail et les charges que cela entraîne et qui, d'autre part, considèrent qu'assister à une formation, c'est du travail qui devrait être rémunéré.

■ ■ Demande et besoins locaux

Une autre confusion qu'entraîne le financement des formations de l'extérieur est celui des objectifs. Le concept de formation est souple et désigne à présent des actions de formation *stricto sensu*, c'est-à-dire celles qui visent à l'acquisition des compétences techniques liées à un métier et peuvent être couronnées d'un diplôme, mais aussi des actions qui devraient relever de la sensibilisation (droits de l'Homme, genre, etc.), dont la visée est le changement culturel ou la prise en charge d'un problème social comme le SIDA. Ce sont ces actions qui attirent les faveurs des bailleurs de fonds occidentaux.

Ces actions, dont les termes de référence sont largement décidés en Occident, sont souvent dispensées sous la forme de formation classique. Elles se multiplient, sans débat interne sur leurs résultats réels, en concurrence les unes avec les autres et sans enracinement dans les réalités socio-culturelles du pays. Dans ce contexte, les *per diem* servent à comptabiliser le plus grand nombre de participants en dehors de toute autre finalité.

6. *Op. cit.*

Il s'agit donc de savoir si le changement culturel (droits de l'Homme, genre, citoyenneté ou encore l'entrepreneuriat) relève de la formation ou non. Dans le cadre de ce chapitre, nous nous limiterons davantage à la faiblesse de la réflexion sur la demande et les besoins locaux qu'entraîne ce mode de financement des formations.

Nous avons suggéré dans notre document sur *le financement des formations au Burkina Faso*⁽⁶⁾ que les besoins identifiés de l'extérieur ne sont pas ressentis comme tels à l'intérieur et que nombreux étaient nos interlocuteurs, lors des entretiens, à admettre que la demande locale pour des formations, même pour les formations techniques, était faible. A nos yeux, le besoin ne saurait émerger et se transformer en demande, que si l'acteur reconnaît en lui un manque qu'il veut combler ou une souffrance à laquelle il se propose de remédier en engageant sa responsabilité financière mais aussi morale, c'est-à-dire sa volonté de changer le comportement qui le fait souffrir.

Le clivage entre offre des formations d'une part et besoins et demandes locaux d'autre part, est l'objet de riches débats à chaque fois que cette question est abordée. Il illustre à lui seul la nécessité de l'autonomisation des acteurs locaux par rapport aux bailleurs de fonds externes, et celle du développement du marché local dans ce domaine. Mais cela ne se fera pas sans la mobilisation de l'initiative du Sud.

Cependant, la question qui a émergé avec force a été celle de savoir **comment un besoin qui existe, fût-il en germe, se transforme en demande**. Il est possible de constater la présence d'une demande diffuse et souvent non explicite pour des formations techniques, pour lesquelles le besoin peut être suscité, ou pour des (in)formations sur des sujets qui touchent le quotidien des gens, comme par exemple la législation sur la succession en cas de décès.

Aussi, la pluralité des contextes sociaux et culturels éclaire d'une autre manière l'incidence de la culture sur les formations et la demande pour les formations. Les bailleurs de fonds identifient des besoins – l'information dans le domaine du SIDA – que l'on peut facilement transformer en demande en Occident, où le contexte socio-culturel s'y prête, et plus difficilement

en Afrique, où le système socio-culturel global rend moins fluide le passage du besoin à la demande. Dans ce contexte, la nécessité des initiatives venant du monde des ONG peut devenir réalité, avec au moins trois objectifs : abandonner les *per diem*, rémunérer le

travail, décider d'une manière sélective les formations ou autres actions de sensibilisation au coût desquelles les bénéficiaires seraient appelés à contribuer ou, au contraire, celles pour lesquelles ils seraient dispensés de payer, voire dédommagés.

■ ■ ■ ■ LES DIFFÉRENCES CULTURELLES DANS LES FORMATIONS

L'hypothèse que nous avons soumise à discussion lors de l'atelier est que les différences culturelles expliquent les problèmes des formations à deux niveaux : sur un plan général, on peut constater que les termes de référence proposés de l'Occident sont en conflit avec la culture locale ; sur un niveau plus particulier, mais lié au problème général, les modes d'apprentissage qui prévalent en Afrique sont fort différents de ceux qui sont inhérents aux formations proposées de l'extérieur.

■ ■ Des objectifs en conflit avec la culture locale⁽⁷⁾

Nous avons déjà noté que le changement des mentalités et des pratiques sociales à travers les formations dans les domaines d'égalité des sexes (le genre), de pouvoir (gouvernance, décentralisation), de droit (droits humains), de citoyenneté, d'activité économique (l'entrepreneuriat), etc., est un objectif des bailleurs de fonds qu'épousent volontiers les acteurs locaux, sans pour autant que les changements culturels exigés pour qu'il devienne effectif soient vraiment perçus⁽⁸⁾.

Or, comme pour les formations techniques, ces formations viennent s'insérer dans un système social qui est structuré par des valeurs, des rationalités et des pratiques collectives qui sont en conflit avec ces objectifs. En effet, certains participants ont pu constater l'existence d'un fossé entre l'idéal des droits universels et les réalités du pays.

En fait, ce conflit culturel est peu pensé par les instigateurs des formations qui ne perçoivent souvent que le problème linguistique et croient que ces sujets sont des

matières qu'on apprend et, *a fortiori*, par cœur, sans que cela remette en question les croyances et les pratiques locales. Cela explique le clivage entre un discours mimétique et les actions réelles de ceux qui l'énoncent, y compris parmi les élites.

Ce clivage, de surcroît inconscient, entre discours et comportement réel, explique la difficulté largement observable pour les formateurs de les "restituer" et, *in fine*, l'échec de ces formations. C'est que les droits de l'Homme, la citoyenneté, l'égalité ou encore l'entrepreneuriat ne relèvent pas du domaine des formations.

En fait, devenir citoyen implique, entre autres⁽⁹⁾, la remise en question des pratiques de soumission au pouvoir et de la protection que celui-ci garantit, et l'émergence du sujet politique, individuel et collectif, capable de se représenter sa liberté et son action propres dans l'institution du pouvoir. Devenir entrepreneur implique également l'émergence d'une foule de valeurs et de compétences intellectuelles, techniques et psychiques : la valorisation de l'action (encore) propre à l'individu, sa capacité de se projeter dans l'avenir, son aptitude à prendre des risques, sa créativité, etc. On croit souvent qu'être entrepreneur est une simple question de capital (notamment dans le cadre des politiques de retour des immigrés). Or la complexité du fait culturel total qu'est l'entrepreneuriat est évacuée. Certains pensent que les immigrés (ouvriers non qualifiés pour la plupart) ont été "imprégnés" par

7. Cf. S. Mappa, "Cultures et formations : la parole des acteurs", octobre 2003.

8. Cf. S. Mappa, *id.*

9. Notons l'imbrication d'une foule de facteurs qui sous-tendent les catégories de citoyen, d'individu, de droit, etc., et la naïveté de certains anthropologues qui anticipent des changements radicaux et rapides dès qu'ils identifient le moindre signe de changement dans les pays du Sud.

l'esprit du capitalisme, du simple fait qu'ils ont travaillé dans une entreprise occidentale et s'imaginent mal le double choc culturel de l'immigré avec la culture capitaliste d'une part, et celle de son pays d'origine lorsqu'il y retourne d'autre part.

Dès lors, la question du dépassement du clivage actuel entre discours appris en "formation" et action dans le réel acquiert une importance cruciale. Si certaines expériences sont novatrices dans ce sens (notamment auprès de journalistes), nous pouvons cependant souligner la nécessité de changer la démarche lors des actions de sensibilisation (et non des formations) : commencer, non pas à partir de concepts préconçus, mais à partir du vécu réel des acteurs sociaux et questionner la souffrance qu'il peut éventuellement causer. Au lieu de plaquer des droits construits ailleurs, commencer à les construire à partir des besoins ressentis comme tels à l'intérieur. Les mutilations corporelles, la chasse aux sorcières ou les modes actuels dans le domaine de la succession sont sources de souffrances pour certaines catégories sociales ou pour des individus susceptibles de devenir acteurs d'un changement voulu de l'intérieur.

■ ■ Apprentissage et milieu socio-culturel

Comment apprend-on dans les différentes aires socio-culturelles de la planète ? Le savoir (et l'éducation) sont-ils valorisés de la même manière en Occident, qui conçoit les objets et les méthodes des formations, et dans les sociétés "bénéficiaires" ? Notons d'emblée que ces questions sont encore cantonnées dans le cercle fermé, et guère populaire, de la psychologie cognitive, de la philosophie et récemment de l'anthropologie. Elles sont très peu débattues dans les milieux des ONG que nous avons interrogés⁽¹⁰⁾, mais elles sont au cœur du projet "Cultures et formations"⁽¹¹⁾.

Nous avons souligné la nécessité de problématiser et de comprendre les faibles taux d'éducation (à commencer par l'alphabétisation) en Afrique, en évitant le piège qui rend ce débat difficile : l'explication de la faiblesse éducative par la pauvreté et, de ce fait, la moralisation du débat sur cette question. La "pauvreté" est

devenue un concept fourre-tout qui se met au service de la paresse intellectuelle et politique. En fait, la pauvreté ne saurait tout expliquer et, entre autres, les rapports sociaux au savoir et à l'éducation. Au contraire, ces derniers sont une des causes du modèle de développement économique dominant en Afrique et ailleurs. Faut-il rappeler que le capitalisme serait inconcevable sans la valorisation collective du savoir et de l'éducation ? L'enjeu est, selon nous, d'analyser ces questions en Afrique sans les moraliser, c'est-à-dire sans chercher des causes externes à la société, mais les facteurs internes qui engagent leur responsabilité.

Par facteurs internes, nous entendons les rapports au savoir et à l'apprentissage que l'on suppose souvent universels. Or ils sont, à notre avis, profondément enracinés dans la culture de chaque société. Ils sont inculqués à l'individu, dès sa naissance et à son insu. L'éducation, dans le sens large du terme, formelle ou informelle, scolaire, familiale ou encore professionnelle est faite avec des matériaux culturels – des représentations du monde, des valeurs, des croyances – qui ne lui sont pas spécifiques, mais informent l'ensemble du champ social⁽¹²⁾.

Nous avons déjà signalé la complexité des paramètres socio-culturels qui rentrent en jeu dans les processus d'apprentissage⁽¹³⁾ : la vision qu'a une société du cosmos, ses rapports à la nature, les rapports de l'individu au groupe, à la mère, etc. La culture occidentale, qui privilégie une vision différenciée du cosmos et qui, entre autres, distingue l'humain et le naturel, le naturel et le surnaturel, privilégie en même temps l'individu autonome, différencié du groupe. L'apprentissage de l'autonomie individuelle commence à la naissance lors des rapports instaurés entre l'enfant et la mère. Cet individu pose les mondes naturel

10. Cf. S. Mappa, "Cultures et formations", *art. cit.*

11. Cf. Présentation du projet "Cultures et formations", p. 24.

12. Cf. Emilie Pratviel, "Savoirs techniques populaires et savoirs technico-scientifiques", *art. cit.*, et "Milieu social et apprentissage", *art. cit.*; Yves Bucas-Français, "Apprentissage et culture", *art. cit.*, disponibles sur le site www.ficus-forum.de. Ces documents font état des travaux d'auteurs qui ont travaillé sur ces questions avant nous : Tapé Gozé, "L'intelligence en Afrique ; une étude du raisonnement expérimental", L'Harmattan, Paris, 1994 ; Olivier de Sardan, "D'un savoir à l'autre. Les agents du développement comme médiateurs", GRET et Ministère de la Coopération, Paris, 1991 ; René Bureau, "Apprentissage et cultures, les manières d'apprendre" (Actes du Colloque de Cerisy 1986), Karthala, Paris, 1998.

13. Cf. Emilie Pratviel, *op.cit.*

et surnaturel comme objet de connaissance et, au-delà, d'appropriation et de maîtrise. Dans ce contexte socio-culturel, tout est objet de l'activité intellectuelle de l'homme et le désir de savoir ne connaît pas théoriquement d'entraves sociales. L'apprentissage implique la relation d'un sujet différencié de son objet de connaissance. Cette relation a, historiquement, signifié l'émergence de la raison, comme instance théoriquement différenciée des sentiments, des affects, de l'imagination et du rêve qui mobilise moins les sens (la vue, l'ouïe, etc.) que des opérations cognitives mentales. La démarche rationnelle est indépendante des milieux extérieurs. Elle est donc décontextualisée et vise à établir des lois universelles pour appréhender le réel. La question qu'elle pose est théoriquement le pourquoi d'un phénomène ou d'un fait social, et, ensuite, le comment. L'individu apprend par essai/erreur et la vérité est toujours considérée comme provisoire, car déterminée par l'état des connaissances du moment. Notons cependant que des mutations importantes sont en cours, du fait notamment de l'affaiblissement de la pensée critique.

Les sociétés qui, au contraire, privilégient une vision indifférenciée du cosmos et le primat du monde naturel et surnaturel sur l'humain favorisent, en même temps, moins la connaissance et la maîtrise du monde par l'homme que la préservation de l'harmonie du cosmos. L'agriculture s'adapte aux contraintes externes, elle ne cherche pas à les maîtriser. Les savoirs populaires mêlent, d'une manière indifférenciée, des observations empiriques, des croyances magiques, des affects et des considérations d'ordre affectif ou social.

Le désir de savoir est conditionné aux interdits et aux finalités sociales. La vérité est considérée comme étant permanente et donnée par des forces extérieures à l'homme : la tradition, la nature, les forces surnaturelles ou encore l'Occident. D'une manière générale, on remarque que la formation informelle en milieu rural et urbain en Afrique mobilise davantage les sens (la vue, l'ouïe), c'est-à-dire la capacité des individus d'imiter les gestes d'autrui et de s'adapter à des situations concrètes, que les opérations mentales abstraites qui ont cours en Occident. L'apprentissage se fait *in situ*, dans un contexte concret. Le silence est valorisé et les questions sont considérées comme signe

d'absence de respect du bénéficiaire de la formation. L'apprentissage par essai/erreur est dévalorisé et l'erreur est réprimée. Dans ce système, on y valorise davantage le comment que le pourquoi. Cette méthode par imitation est utilisée pour la formation dite informelle en Afrique, que plusieurs anthropologues distinguent de l'éducation formelle supposée, elle, être semblable à l'éducation occidentale.

L'éducation formelle, celle qui est dispensée dans les écoles, est-elle différente ? C'est une question qui mérite réflexion, d'autant plus que le chômage des diplômés est, à présent, un véritable problème social. Des bribes de réponses à cette question sont, certes, apportées par l'observation empirique : la valorisation du "par cœur" dans l'école, l'indifférence relative pour la raison et la pensée critique, la valorisation des finalités sociales de l'éducation, etc.

Les mêmes tendances sont observables dans les formations techniques ou théoriques qui sont destinées à un public scolarisé. Les stagiaires apprennent les matières par cœur. Les actions de sensibilisation mobilisent les sens (la vue, notamment) et "parlent" par images ou par l'affectivité et le rire. Le succès des "causeries-débats" ou des pièces de théâtre vient du fait que le public peut s'identifier à la souffrance d'autrui et pleurer ou, au contraire, rire avec son voisin.

Nous avons ici quelques-unes des différences entre les dynamiques internes en Afrique et les dynamiques occidentales que nous devons approfondir dans l'avenir. En fait, de nombreuses questions se posent. Comment l'écrit est-il approprié par des sociétés qui fonctionnaient traditionnellement sur la dynamique orale ? L'appropriation de l'écriture a-t-elle apporté des changements aux modes de pensée et d'apprentissage traditionnels ? Quelles sont les tendances lourdes en Occident ? Quelle est la place de la raison et de la pensée critique dans une conjoncture marquée par l'emprise de la rationalité instrumentale et technico-administrative ? Comment ces dynamiques si différentes entre elles se rencontrent-elles dans les formations ? Si les méthodes occidentales ne sont pas appropriées pour l'Afrique, y a-t-il des méthodes africaines qui réussissent mieux ? Quels sont les résultats, par exemple, de l'apprentissage par imitation et par cœur ?

■ ■ ■ ■ CONCLUSION

Des débats et réflexions qui ont émergé lors de l'atelier, nous pouvons tirer les conclusions suivantes : les formations dispensées en Afrique posent des problèmes à la fois d'ordre politique – les relations Nord-Sud – et spécifiques, c'est-à-dire éducatifs, qui ne sont pas pour autant indépendants des premiers.

Parmi les problèmes politiques, il convient de souligner le système relationnel de domination/dépendance, tissé à travers les siècles et enraciné dans l'histoire occidentale et africaine. Ce système est étayé par les facteurs socio-culturels internes dans chacune des deux parties. Il a créé des intérêts économiques et idéologiques importants qui rendent sa remise en question difficile. Il est identifiable dans de nombreux domaines de formation : les modes de financement et les termes de référence, les deux relevant de l'initiative occidentale, le clivage entre l'offre et la demande locale, les partenariats essentiellement motivés par l'argent, les difficultés de communication entre les acteurs du Nord et du Sud, un discours occidental sur le développement sans réelle correspondance parfois avec les convictions des acteurs africains qui l'énoncent, la faiblesse de l'initiative du Sud, etc.

Sur le plan proprement éducatif, il convient de signaler la confusion des objectifs des formations dispensées, l'indifférenciation entre formations et actions de sensibilisation, des méthodes peu pensées, l'évacuation de l'incidence de la culture sur l'apprentissage, l'absence de regard critique sur les formations dispensées, l'absence de suivi, la faiblesse des évaluations.

La remise en question de ce système sur les deux plans est possible, malgré les intérêts historiquement tissés autour du marché du développement, au Nord en premier lieu mais aussi au Sud, et malgré la complexité des paramètres éducatifs proprement dits. En effet, cet atelier a démontré qu'il y a en Europe et en Afrique des acteurs sociaux conscients de l'importance des enjeux et de la nécessité du changement.

Sur le plan politique, la nécessité du changement des rapports de domination/dépendance et, par conséquent, celle des changements au Nord et au Sud a été partagée par quelques participants. Certains ont souligné l'exigence, entre autres, de la remise en question du discours occidental sur le développement ; celle de l'émergence de l'initiative africaine, de la capacité du choix et de sa créativité ; celle de la réflexion sur les conditions du changement au Nord et au Sud ; la nécessité des partenariats motivés par des intérêts communs qui ne soient pas que financiers, et construits autrement ; la nécessité aussi d'un effort permanent d'élucidation des malentendus culturels et de communication ; le besoin d'un débat sur un rôle plus constructif des acteurs du Nord dans le Sud : quel devrait être leur rôle pour laisser la place à l'initiative du Sud ?

Dans le domaine plus spécifique des formations, l'exigence des alliances euro-africaines pour prôner l'abandon des *per diem* a été fortement appuyée par certains participants ; le partage aussi des expériences dans une perspective critique et dynamique ; le développement des compétences et du marché local des formations ; le débat sur les finalités des formations, et la définition des objectifs qui relèvent de la compétence des formations et de ceux qui relèvent de la sensibilisation ; la nécessité de distinguer les besoins, la demande et les intérêts inhérents aux systèmes de formation et celle de réfléchir sur la méthode appropriée pour définir le passage du besoin à la demande ; *last but not least*, la nécessité de penser l'incidence de la culture sur l'apprentissage, à partir notamment de l'analyse des réponses qui ont été apportées empiriquement sur cette question : les causeries-débats, les pièces de théâtre, le théâtre de rue, l'usage de l'image. Ce travail permettra de questionner à la fois les méthodes et les dynamiques européennes et africaines, et de proposer des changements pour les premières et les secondes.

Le projet "Cultures et formations" a été conçu afin d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements.

Analyse de l'atelier de Ouagadougou par Sophia Mappa, novembre-décembre 2003

COMMENT LE SYSTÈME ÉDUCATIF EXCLUT LÀ OÙ IL CROIT FORMER

L'éducation scolaire se veut universelle, à la fois dans son contenu (elle affirme sa vocation à transmettre, progressivement, toutes les connaissances acquises par la science) et par son public (elle affirme sa vocation à instruire tous les enfants en âge d'être scolarisés, et leur transmettre à chacun au moins les "savoirs de base"). Nous voudrions montrer que cette prétention à l'universalité de l'école est contredite dans les faits – et

justement du fait même de son affirmation. Il ne s'agit pas seulement de s'apercevoir que tous les enfants ne vont pas à l'école, il s'agit d'analyser comment le fait de poser que "ceux qui n'y vont pas ne sont qu'une exception conjoncturelle à résoudre", interdit de voir comment l'école elle-même exclut des enfants hors ses murs protecteurs.

■ ■ ■ ■ UNE EXCLUSION À DOUBLE-SENS

■ ■ École et pauvreté

Certes, c'est d'abord la pauvreté qui limite l'offre scolaire : en Afrique notamment, il n'y eut aucun pays nouvellement indépendant qui, malgré des efforts considérables, soit parvenu à atteindre l'objectif de "l'éducation pour tous". Il en va des populations comme des États ; si l'école a pu apparaître comme le symbole de la domination coloniale, elle s'est depuis largement instituée. Aujourd'hui, nombre d'enfants qui ne vont pas à l'école sont des enfants de familles trop pauvres pour en supporter les frais ou pour se passer de leur travail, qu'il consiste en tâches domestiques ou en activités lucratives.

Le chemin de l'école reste, voire est devenu, un investissement trop coûteux et, de plus en plus, trop aléatoire – le nombre de diplômés chômeurs l'atteste – pour qu'on ne cède pas à la tentation de prendre le chemin du travail précoce : on sait bien que mieux vaudrait avoir des enfants instruits et qualifiés : même les diplômés sans emploi restent mieux armés que les illettrés, et le statut de déscolarisé est encore plus stigmatisant que celui que chômeur. Mais le long terme est un luxe qu'on ne peut se permettre quand la mise au travail signifie revenu immédiat, formation profession-

nelle et constitution d'un réseau de relations dans la production, ce qui est une relative assurance contre l'exclusion radicale du marché de l'emploi.

■ ■ "École" et "travail des enfants"

Pourtant, non seulement l'école et le travail sont pensés comme non compatibles, mais l'institution scolaire interdit l'alternative : pour elle, l'enfant en âge d'aller à l'école doit être à l'école, et l'enfant inscrit à l'école n'a de chance de réussir sa scolarité que s'il s'y consacre à plein temps. Peu importe que nombre d'enfants ne puissent suivre leur cours qu'à la condition de travailler.

Plus gravement, le contenu même de l'enseignement ne cesse de dévaloriser le type de travail qui est justement celui qui caractérise les milieux d'où sont issus les enfants qui risquent le plus d'être exclus du système scolaire, le type de travail que, très probablement, exercent leurs parents, et qu'eux-mêmes auront sans doute à accomplir.

Ces enfants, déjà pénalisés du fait du milieu social dont il sont issus, voient leur handicap encore alourdi

par un cursus scolaire qui vise bien davantage à permettre aux élèves plus favorisés de franchir l'échelon scolaire suivant et le passage au niveau supérieur qu'à transmettre un enseignement qui, à chaque niveau, pourrait être valorisé hors de l'école.

Et l'enfant en situation d'échec scolaire ne se voit proposé (de plus en plus rarement, dans le contexte économique actuel...) que des soutiens pour poursuivre sa scolarité, fût-ce dans des enseignements plus professionnalisés censés offrir une sortie du cursus plus facile.

En République démocratique du Congo, pays frappé par la crise, une étude récente⁽¹⁴⁾ montre que c'est *la totalité* des enfants scolarisés qui est obligée, en dehors des cours, de travailler, et les enseignants se posent la question d'adapter l'école à cette situation. Dans le cas d'un pays frappé par une crise d'aussi grande ampleur, on voit comment le fait de travailler afin de compléter les ressources notoirement insuffisantes de leurs parents – loin d'empêcher la poursuite des études – s'impose au contraire aux enfants comme une condition *sine qua non* de celle-ci (on voit aussi comment le fait d'interdire le recours à cette solution contredirait fondamentalement les mobiles mêmes qui animent ceux qui luttent contre toute activité économique

rémunérée pour les mineurs). Mais ce qui est vrai pour tous les enfants de ce pays et que l'on admet comme un cas d'espèce, est en réalité également vrai pour nombre d'enfants dans d'autres pays d'Afrique, ou du monde.

Les enfants contraints au travail ne sont pas plus aidés pour rendre celui-ci compatibles avec leur scolarité. Seule l'économie populaire (le "secteur informel") permet à la fois la mise au travail de l'enfant et la poursuite d'un projet scolaire. Celui-ci ne sera alors limité que par les conditions économiques (si l'apport de l'enfant est trop important pour la survie même de la famille, il faudra bien renoncer à l'école) et par les stratégies choisies pour assurer l'avenir en tenant compte des conditions nécessaires à court comme à plus long terme (si l'école n'offre d'autre issue que l'échec scolaire, sauf dans le cas, impossible à rêver, d'un cursus très prolongé, et si la sortie d'un cursus trop court n'offre pas d'avantage majeur à opposer à une formation professionnelle acquise sur le tas, à quoi bon maintenir ce choix ?).

Ainsi, le système scolaire, tel qu'il existe, rejette les enfants défavorisés vers le travail, et le système économique, tel qu'il existe, interdit aux enfants qui travaillent l'accès à l'éducation.

■ ■ ■ ■ DES CONCEPTS D'IMPORTATION

Mais l'éducation et le travail sont-ils par nature incompatibles, ou sont-ils seulement pensés comme tels ? Et le problème n'est-il pas dans une impasse parce que la vraie question est occultée ? Pour l'institution scolaire et plus généralement, dans la littérature produite sur l'éducation, les enfants au travail sont hors du champ. Et la question de se réformer pour qu'il n'en soit pas ainsi n'est tout simplement pas envisagée (sauf par quelques penseurs Ivan Illich, Paolo Freire, etc. – dûment marginalisés comme "pédagogues novateurs"). Symétriquement, pour le monde du travail (en particulier dans pratiquement toute la littérature sur le "travail des enfants"), l'éducation est envisagée comme *solution*, plus qu'en elle-même : il s'agit de mettre l'enfant à l'école pour l'arracher au travail ; et l'on ne s'interroge guère sur ce qui fait que les enfants refusent l'école, tant l'explication par la pauvreté paraît s'imposer.

Mais si l'on voit que l'on ne peut ni scolariser tout le monde, ni interdire efficacement le travail des enfants, ni sortir de ce dilemme, c'est sans doute qu'il nous faut mieux réfléchir aux concepts, à ces outils qui nous servent à analyser le réel en y introduisant un découpage qui se veut rationnel. Car lorsqu'il s'agit de concepts abstraits, ces découpages s'opèrent sur la base de représentations du monde construites, historiques, déterminées par un contexte économique, social et culturel donné, et dès lors sujets à critiques.

14. S. Mvudi Matingu - 2003, "Education et emploi en République démocratique du Congo", communication à l'atelier du réseau 7 de l'UEPA (FASAF), Cotonou, 3-6 nov.

Or, les concepts de travail, et plus encore de “travail des enfants” ou de scolarisation, correspondent à une perception des choses “greffée” sur la réalité africaine, à la suite des transformations *socioéconomiques* qu’a connues le continent au cours du siècle dernier. Mais sur le plan culturel apparaissent des phénomènes de rejet, pour poursuivre la métaphore. La greffe a pris, c’est indéniable, dans le domaine socio-économique, elle s’est désormais manifestement inscrite dans la réalité : oui, ce qu’on entend par “la question du travail des enfants” est à l’évidence une question qui se pose, sur ce continent. Oui, il y a bien une question scolaire en Afrique : l’accès aux savoirs est de plus en plus une condition de la compétitivité économique des nations, mais l’école ne parvient pas, ici, à rattraper son retard par rapport à la plupart des autres nations.

Mais lorsque l’on veut entrer dans le détail, on s’aperçoit de l’ampleur du questionnement sociologique que pose le fait que ce découpage de la réalité correspond à une vision du monde, à une construction sociale. Celle-ci correspond aux réalités des pays riches et industrialisés, pays dominants qui donnent le ton aux discours légitimes et aux approches méthodologiques. Mais on ne considère pas de la même façon ce qu’est un travail d’enfant, on n’entend pas la même chose derrière le mot “scolarisation”, lorsque l’on vit en Afrique ou bien dans des États où l’école est depuis longtemps instituée, généralisée, rendue efficacement obligatoire, dans des pays où les enfants n’ont nullement l’alternative du travail – et où le travail est une tâche contractuelle, avec un employeur reconnu comme tel, et dans un cadre juridique contraignant – ce qui est loin d’être le cas sur ce continent.

■ ■ ■ ■ DÉCONSTRUIRE LES NOTIONS

Il convient donc de déconstruire ces notions pour montrer comment chacune d’entre elles, derrière l’apparence d’un objet neutre et mesurable, masque en réalité de profondes différences d’approches, des objets construits et complexes, voire des réalités incommensurables.

■ L’enfance

Commençons par la notion d’enfance, puisque l’idée que cette notion est une construction sociale est mieux connue et admise. Il n’y a pas de solution de continuité entre l’enfance et l’âge adulte, ce sont les sociétés qui définissent des bornes, là en instaurant des rites de passage, ailleurs en légiférant sur les droits accordés en fonction de l’âge biologique. Dans les sociétés rurales – et l’Afrique, sinon dans son organisation socioéconomique réelle, mais dans sa représentation culturelle, est encore largement basée sur les valeurs propres aux civilisations rurales –, ce critère de l’âge physiologique n’est évidemment pas le mieux adapté. Mais il est le mieux adapté à la formalisation institutionnelle qu’exige une société complexe, urbaine, industrielle, divisée en classes, et sous autorité d’un État central aidé d’une administration réticulaire. C’est donc lui qui s’est imposé, avec l’occidentalisation du monde.

■ Le travail

Il en va de même de la notion de travail, qui opère ses divisions du réel en fonction non des activités accomplies, mais de leur finalité. Le paradigme caché, c’est que le travail est l’activité entreprise pour gagner sa vie. Si j’arrose des fleurs, je ne travaille qu’à la condition d’être jardinier. Sinon, j’occupe mes loisirs. Mais dans le groupe familial qui subvient à ses propres besoins, dans le cadre d’une économie lignagère et d’une communauté villageoise relativement autarcique, où commence et où s’achève l’activité qui sera considérée comme du travail, ou comme du “temps libre” ? Là encore, l’occidentalisation du monde impose une approche économique-utilitariste à la notion, et c’est sous cette forme que l’on parle du “travail des enfants”.

■ Le “travail des enfants”

Le “travail des enfants” reconstruit ainsi la réalité autour de catégories de pensées, séparant ce qui relève du travail et ce qui n’en relève pas, où s’arrête l’enfance et où commence l’âge adulte, selon des critères que l’on tente a posteriori d’objectiver. C’est une représen-

tation dont on peut dater et localiser l'apparition (en Europe, avec la révolution industrielle) et qui, aujourd'hui, est largement perçue comme un problème exclusif des pays en développement.

■ La scolarisation

La scolarisation est également un produit d'importation. La scolarisation n'est pas l'éducation, elle n'en est qu'une modalité, elle aussi historiquement datée et géographiquement située. Elle est née, elle aussi, dans l'Europe de la fin du XIX^e siècle, justement parce qu'elle constituait la réponse à la question que posaient les enfants des classes populaires. Elle correspondait en effet à la nécessité, pour les États, de répondre à un triple défi :

- occuper l'ensemble des enfants mis au chômage par une industrie désormais incapable de les employer tous (leur oisiveté semblait poser des problèmes de sécurité publique),
- former une main-d'œuvre relativement qualifiée (la technologie se sophistiquait)
- tout en maintenant le *numerus clausus* nécessaire à la reproduction sociale de la bourgeoisie (il ne fallait pas que les enfants des classes populaires intégraient les classes dirigeantes).

Ce modèle s'est ensuite répandu dans le monde entier. Mais le chemin parcouru par les États industrialisés du XIX^e siècle est-il reproductible tel quel ? Autrement dit, les nécessités du développement économique et social de la bourgeoisie industrielle sont-elles comparables à celles des pays où, aujourd'hui, l'institution scolaire reste à développer ? Et dans ces pays, les États sont-ils armés pour répondre à une telle mutation ?

On voit bien que la réponse ne s'impose pas d'évidence. La question est bien celle de l'adéquation entre un modèle de développement adopté comme un tout, d'une part, et la culture, l'histoire, le développement des pays qui ont à le reproduire, d'autre part.

Comment reconstruire l'objet ? Si l'on admet donc que ces notions sont relatives, historiquement et culturellement déterminées, et qu'elles ne s'imposent pas com-

me des données objectives, reste alors à reconstruire l'objet de telle façon qu'il ne soit plus biaisé par une conception inadéquate et inconsciente. Il ne s'agit pas ici de leçons à donner ou de certitudes à asséner, mais à nouveau d'une série de questionnements qui n'ont d'autres buts que d'éviter les effets pervers d'approches trop vite adoptées.

■ Reconstruire la notion d'enfance

Une protection spécifique de l'enfant est tout à fait indispensable, et la maturité physique ou psychologique constitue bien un discriminant essentiel, en regard du droit en général, et du droit du travail en l'occurrence. Mais c'est seulement si les principaux droits du travail en général sont respectés que l'exploitation des enfants est efficacement contrôlée. C'est ce qui s'oublie quand on ne se bat que pour "l'enfant", et que l'on cantonne la réflexion à un horizon moral où la bonne volonté des hommes devrait permettre de le protéger du pire.

■ Reconstruire la notion de travail, dans l'expression "travail des enfants"

Où s'arrête l'aide familiale et où commence un véritable travail domestique, quand la journée de tant de petites filles est totalement remplie par les occupations qui leur sont imposées ? Et combien de fillettes rêvent d'accéder à un revenu monétaire qui, même modeste, leur donnerait un peu plus d'indépendance, mais se heurtent à l'horaire de leurs tâches domestiques trop lourd, à des interdits culturels, à un marché de l'emploi exigeant des qualifications qu'elles n'ont pu acquérir ? Où voit-on que – mis à part la question des horaires qui rendent la plupart des activités autres que scolaires incompatibles avec les systèmes éducatifs telles qu'ils existent actuellement – le travail serait en lui-même, de par nature, nocif à l'homme ou à l'enfant, quelles que soient leurs aptitudes ? Les enfants travailleurs organisés, eux, sont unanimes pour refuser qu'on leur interdise de travailler et pour autant exigent un accès à l'éducation, et des conditions de travail qui faciliteraient cet accès sans les empêcher de gagner leur vie et leur dignité.

■ Reconstruire la scolarisation ?

La crise actuelle du système scolaire n'est pas seulement liée à une question de moyens, mais à la perception même de l'école. Certes, on sait la baisse sensible de la qualité de l'offre scolaire consécutive aux ajustements récents. Mais au-delà de cette crise de l'offre, c'est du côté de la demande d'éducation que les choses sont également en train de se modifier. L'école qui, au lendemain des indépendances, offrait l'opportunité d'ascensions sociales rapides n'est plus capable aujourd'hui de garantir un emploi stable et qualifié à ceux qui passent par ses bancs, pas même aux plus diplômés d'entre eux. Il existe désormais des alternatives crédibles à la stratégie de la scolarisation. Et l'on voit en effet les familles opter pour d'autres solutions : l'apprentissage, notamment, mais aussi la mise au travail immédiate des enfants. voire d'autres voies plus tortueuses et moins légales, mais que légitime – dans un monde où les valeurs du travail et du respect d'autrui sont en butte à celles de la réussite individuelle et de l'argent – le succès spectaculaire qu'elles permettent parfois.

Cependant, l'éducation ne se réduit pas à la scolarisation, moins encore à tel ou tel système scolaire. Et le travail ne se réduit pas à l'exploitation, même pour des enfants. Il existe des alternatives éducatives à l'école close sur elle-même et distribuant des savoirs académiques, même si l'école reste la seule institution où les enfants puissent se socialiser quelle que soit leur origine sociale. Les parents opteraient plus volontiers pour la scolarisation si l'école enseignait un savoir qu'ils ne possèdent pas et que leurs enfants pourraient utilement leur apporter, et non pas un savoir qui leur est totalement étranger ni non plus un savoir qu'eux-mêmes pourraient tout aussi bien transmettre. Et les organisations d'enfants travailleurs ont raison de défendre leur outil de travail, même s'ils ne représentent pas la totalité des enfants au travail et s'il faut veiller à défendre ceux qui sont totalement impuissants à s'organiser.

Par Bernard Schlemmer, IRD

LE PROJET “CULTURES ET FORMATIONS”

Les ONG européennes sont nombreuses à travailler totalement ou partiellement dans le domaine de la formation, bénéficiant d'un soutien particulier de la part des bailleurs de fonds. De ce fait, le nombre de formations va en s'accroissant, en Afrique et ailleurs, et touche actuellement des domaines très variés.

Quand la conception et les méthodes de ces formations sont adaptées aux spécificités du milieu socio-culturel dans lequel sont insérés et agissent les groupes ciblés, elles peuvent influencer sur deux niveaux : elles peuvent d'une part renforcer la capacité critique des acteurs sociaux africains et, d'autre part, favoriser l'acquisition de compétences techniques en adéquation avec les dynamiques positives internes.

Cependant, ces formations, à l'instar d'autres actions de développement européennes et plus largement occidentales, présentent certains inconvénients, qui relèvent de la connaissance insuffisante de leurs bénéficiaires. Ainsi, les acteurs européens prennent trop peu en compte les différences socio-économiques et culturelles entre l'Europe et l'Afrique, projetant sur leurs partenaires du Sud des objectifs que ceux-ci ne partagent pas nécessairement, et utilisant des méthodes d'enseignement et des concepts peu opératoires dans les milieux dans lesquels sont dispensées les formations.

Le projet “Cultures et formations”, mené par le Forum de Delphes et le Cefode avec le soutien financier de l'Union européenne et du ministère des Affaires étrangères, a pour objectif de sensibiliser aux différences socio-culturelles entre l'Europe et l'Afrique, les acteurs de la société civile qui, au Nord comme au Sud, sont

impliqués dans une démarche de formation et d'éducation au développement, afin d'améliorer la pertinence des formations qu'ils délivrent ou soutiennent. A partir d'une réflexion conjointe entre différents acteurs européens et africains, ce projet encourage et accompagne le questionnement critique du contenu et des méthodes de formations à partir de cas concrets: formations dans le domaine de la santé – SIDA, planning familial –, de la commercialisation de l'artisanat, notamment à destination des femmes.

Ainsi les pratiques des ONG pourraient être améliorées par une meilleure connaissance des sociétés où elles interviennent et qu'elles se proposent de changer de l'extérieur. Une conscience des réalités profondes les rendrait plus attentives aux dynamiques internes du changement, permettant aux formations de devenir des lieux de réflexion, de concertation et d'échanges entre acteurs du Nord et du Sud, visant des intérêts communs et le changement mutuel. Dans un tel cadre, les compétences plus techniques des ONG du Nord pourraient mieux se mettre au service des acteurs du Sud. Dans le même sens, les ONG africaines pourraient proposer des formations s'inscrivant mieux dans leurs propres sociétés, participant ainsi à une dynamique d'émancipation vis-à-vis des ONG occidentales, qui existe bel et bien en Afrique. De consommateurs passifs des solutions conçues ailleurs, elles pourraient devenir à moyen terme acteurs d'un changement voulu de l'intérieur.

Site du projet : www.ficus-forum.de

Sites des partenaires du projet :

- Forum de Delphes : www.forumdedelphes.com
- Cefode : cefode.free.fr

Le CRID - Centre de Recherche et d'Information pour le Développement



Ce collectif rassemble 47 associations de solidarité internationale et leurs 7 500 groupes locaux répartis dans toute la France. Ces associations appuient leurs partenaires, soit plus de 1 500 organisations locales agissant dans toutes les régions du monde en faveur des populations les plus défavorisées, afin de promouvoir des modes de développement durable et de renforcer le respect des droits humains.

Membres : 4D - ACCUEIL PAYSAN - ADER - AFED - AGIR ICI - AIDE ET ACTION - AOI - ARCHITECTURE ET DEVELOPPEMENT - ASFODEVH - ASPAL - AUI - CARI - CCFD - CHAMBRE DES BEAUX-ARTS DE MEDITERRANEE - CIMADE - EAU VIVE - ELECTRICIENS SANS FRONTIERES - EMMAÛS INTERNATIONAL - ENDA EUROPE - ENFANTS DU MONDE-DROITS DE L'HOMME - ETUDIANTS ET DEVELOPPEMENT - FEDERATION ARTISANS DU MONDE - FORUM DE DELPHES - FRANCE-AMERIQUE LATINE - FRANCE LIBERTES - FRERES DES HOMMES - IDD - IFAID - INGENIEURS SANS FRONTIERES - IPAM - JURISTES SOLIDARITES - LES PENELOPES - LES PETITS DEBROUILLARDS - MADERA - MAISONS FAMILIALES RURALES - MAX HAVELAAR FRANCE - PEUPLES SOLIDAIRES - RITIMO - SECOURS CATHOLIQUE-CARITAS FRANCE - SECOURS POPULAIRE FRANÇAIS - SHERPA - SOLIDARITE MONDIALE CONTRE LA FAIM - SURVIE - TERRE DES HOMMES FRANCE - TOURISME ET DEVELOPPEMENT SOLIDAIRES - TRADITIONS POUR DEMAIN - YAMANA

Editeur : CRID - 14, passage Dubail - 75010 Paris

Tél. : 01 44 72 07 71 - Fax : 01 44 72 06 84

E-mail : info@crid.asso.fr

Site web : www.crid.asso.fr

Directeur de la publication : Gustave Massiah

Rédacteur en chef : Raphaël Mège

Rédacteurs : Anne Burtin, Sophia Mappa, Emilie Pratviel, Bernard Schlemmer

Conception graphique : René Bertramo

Dépôt légal : xxxx

Imprimerie : Landais

Tirage : 2 500 ex.

Ce Cahier a été réalisé avec l'appui financier du ministère des Affaires étrangères et de l'Union européenne.

