

# International Review of Community Development Revue internationale d'action communautaire



## La formation des adultes et le développement Adult Education and Development La formación de adultos y el desarrollo

Albert Meister

Number 6 (46), Fall 1981

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034977ar>  
DOI: <https://doi.org/10.7202/1034977ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)  
2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Meister, A. (1981). La formation des adultes et le développement. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (6), 141–149. <https://doi.org/10.7202/1034977ar>

Article abstract

When one speaks of adult education in developing countries, one is usually referring to functional literacy programmes (related to the workplace) or to elementary technical education.

The admitted failures of literacy programmes should lead us to question some of our more "fundamental truths" which have never been clearly demonstrated. For example, the supposed "thirst for knowledge", the desire for change, the transformation of attitudes concerning work and development, the evolution towards a more democratic way of life and the reduction of violence.

What is going to happen to adult education programmes in a period of budget cutbacks? It would seem that there is a tendency to consider the more marginal sectors of the population only within the context of their capacity to produce a surplus value which can improve the standard of living of the more integrated sectors of the population.

# La formation des adultes et le développement

A. Meister

Je n'ai pas sur la formation d'adultes et le développement de théorie ni même d'ensemble de propositions cohérentes et coordonnées. J'ai seulement une série de remarques à soumettre qui proviennent des observations de terrain et des visites que j'ai faites dans divers programmes et projets de développement.

S'agissant des pays en voie de développement et de la majorité de leurs populations, ce que nous devons entendre par formation des adultes ne correspond pas aux programmes et activités qu'on range sous ce terme dans nos pays. Il faut bien davantage parler d'alphabétisation et d'enseignement des techniques, la plupart du temps élémentaires, qui permettent de plus grandes chances de survie à ces majorités de la population. C'est en particulier à ce niveau élémentaire de la formation que je me réfère et aux programmes d'alphabétisation fonctionnelle, c'est-à-dire d'alphabétisation liée au travail. C'est à partir des vocabulaires d'un métier ou d'une activité pratique que sont élaborés les programmes et les manuels d'alphabétisation. Cette nouvelle sorte d'alphabétisation est née dans les années 1967-68 à la suite de la fameuse conférence de Téhéran en 1965, qui avait constaté l'échec des grandes campagnes d'alphabétisation. Et aussi, à partir du constat que la scolarisation des enfants ne peut avoir que des effets à long terme sur le développement. D'où le passage à l'alphabétisation

fonctionnelle et sélective : les pays sont pauvres et il faut aller vite, et donc porter l'effort sur l'alphabétisation des adultes déjà dans la production et seulement dans les secteurs de production où l'alphabétisation peut être considérée comme un facteur d'accroissement des productivités. Je fais aussi référence à des programmes de développement coopératif, notamment à ceux du Pérou. À noter enfin que les programmes d'alphabétisation fonctionnelle ont parfois donné lieu à la création de coopératives et se sont parfois intégrés dans des programmes de réforme agraire, l'activité d'alphabétisation devenant partie intégrante de programmes de développement.

Ceci amène à une première remarque, à savoir que ce que nous appelons formation dans nos pays est, dans les pays neufs, et surtout dans les zones rurales où tout est à faire, indissociable des autres activités d'assistance technique. Sur le terrain, il n'y a pas de problème de formation en tant que telle, mais c'est l'ensemble des problèmes du sous-développement — la santé, les emplois, les techniques, etc. — qui se présente et on s'aperçoit que ce que nous appelons formation ou éducation relève de catégories qui appartiennent à notre division du travail occidentale. Greffer l'alphabétisation sur le travail — les anglophones parlent de « work oriented literacy » pour désigner l'alphabétisation fonctionnelle — était bien sûr une tentative pour

surmonter les inconvénients de notre découpage entre la formation et le reste, et c'est en partie parce que ni les écoles des pays neufs — qui fournissent la majeure partie des instructeurs d'alphabétisation — ni les experts éducateurs envoyés sur le terrain, ni l'Unesco elle-même n'ont pu sortir de leur spécialisation que les programmes d'alphabétisation fonctionnelle n'ont guère dépassé le stade de l'expérimentation et qu'on en est peu à peu revenu aux campagnes traditionnelles d'alphabétisation.

Une deuxième remarque concerne l'ensemble de jugements de valeurs et de postulats qui sont à la base des activités de formation, l'alphabétisation des adultes n'étant donc que le niveau tout à fait élémentaire de formation qui précède tout autre type de formation. Ce n'est que depuis peu que, comme pour la santé, on met en cause le jugement de valeur que former (ou soigner) « c'est bon » — et c'est même d'ailleurs au moment où on s'aperçoit que former ou soigner commence à coûter diablement cher qu'on commence à remettre en question ce jugement de valeur. Pour ce qui est de l'alphabétisation, on a toujours considéré l'analphabétisme comme un fléau, un mal à éradiquer comme les moustiques et les microbes. D'où une série de postulats ou vérités non démontrées (qu'on retrouve souvent aussi chez les formateurs d'adultes dans nos pays développés !). Voici quelques exemples :

— *La prétendue soif d'apprendre.* Tous les programmes d'alphabétisation, et plus généralement d'éducation des adultes, reposent sur le postulat qu'il existe chez les individus une motivation pour apprendre, et une telle croyance n'est presque jamais mise en question. Mais si nous y regardons de plus près et que nous prenons soin de distinguer la motivation d'apprendre de la simple et passagère curiosité, comme du besoin de se distraire (les cours représentent souvent une occasion de sortir un moment de la monotonie de la vie quotidienne), force est bien d'observer que cette motivation n'est pas très répandue. Également, le postulat de la soif d'apprendre semble bien être une projection de nos sociétés occidentales de forte mobilité sociale, où la volonté d'ascension sociale suppose, et se confond, avec la motivation d'apprendre. Et projeter une telle réalité dans des milieux et des situations où les possibilités de mobilité sont inexistantes entraîne non seulement des échecs mais des erreurs d'inter-

prétation de ces échecs : un bon exemple nous en est fourni par les taux de désertion des cours, que l'on interprète bien rarement comme le reflet de l'inexistence de la prétendue demande sociale à l'égard de l'éducation, inexistence qui est le reflet de sociétés statiques... et il est souvent touchant d'assister aux réunions des éducateurs qui recherchent les raisons de leur échec dans leur approche au milieu et dans leurs méthodes de travail.

La croyance dans la motivation d'apprendre a aussi, en partie, pour conséquence un certain gonflement, voire un encyclopédisme, des programmes : puisqu'on postule que l'auditeur a faim d'apprendre, il faut lui en donner pour son appétit, nourrir son esprit à satiété ; ainsi, par exemple, enseigner aux manoeuvres analphabètes d'une teinturerie la composition des bains dans lesquels ils plongent les pièces de tissu. Certes, l'intention est généreuse, mais a-t-elle un sens ?

— *La volonté de changement.* Si l'on peut bien admettre que tous les hommes désirent améliorer leur sort et vivre mieux, il convient d'observer qu'ils ne sont généralement pas disposés à payer le coût du changement ; chacun désire les bénéfices du changement, mais personne n'est disposé à renoncer à ses modes de penser, de faire, de vivre. Si une telle constatation de la loi du moindre effort peut passer pour universelle, il faut cependant indiquer que les sociétés modernes, industrielles, sont précisément caractérisées par l'acceptation du binôme amélioration-effort, la promotion comme l'amélioration de la situation personnelle étant censées provenir d'un effort ; elles sont les récompenses de la peine. Or, ici aussi, cette vérité des sociétés modernes est imprudemment projetée sur des sociétés où la promotion et l'amélioration individuelle proviennent, et sont perçues comme provenant, non pas de l'effort mais de la situation de famille, du hasard, de l'obéissance et de la fidélité aux puissants, du respect de la tradition et des enseignements de la religion.

Dans ces conditions, postuler une volonté de changement semblable à celle qui fait le fondement de nos sociétés modernes est aller à l'échec, et cela d'ailleurs non seulement en matière d'alphabétisation et d'éducation. Les illustrations que l'on voit si souvent dans les textes d'alphabétisation, montrant que les gens sachant lire sont plus heureux, qu'ils ont de meilleurs emplois, qu'ils « maîtrisent leur

destin », toutes ces images qui voudraient suggérer l'exemple à suivre risquent d'être sans effet dans des sociétés qui ne connaissent pas la valorisation de l'effort personnel, et où la pratique sociale montre constamment aux individus que les structures dans lesquelles ils se meuvent ne sanctionnent pas l'effort personnel par une amélioration ou une promotion.

Par ailleurs, et s'agissant des sociétés les plus traditionnelles et les plus pauvres, on comprend qu'en plus du peu de volonté de faire un effort pour bénéficier des fruits du changement, la pauvreté même et, souvent, l'insécurité militent en faveur d'un non-changement dans les modes de vivre et de faire — de la même façon que l'on a depuis longtemps observé que, dans de telles situations, le refus de l'innovation était parfaitement explicable, rationnel et justifié.

— *La transformation des attitudes* est un autre postulat selon lequel l'éducation modifie certaines attitudes. Il est la source de nombreuses confusions. Parmi les attitudes que l'on postule être modifiées, il faut citer en premier lieu les attitudes à l'égard du travail et du développement : on espère, et pour beaucoup de responsables des programmes cela va de soi, que l'éducation va engendrer des attitudes productivistes et, d'une façon plus générale, va orienter favorablement les individus à l'égard du développement — c'est-à-dire, plus explicitement, que la formation va faciliter leur acceptation des inévitables contraintes du développement. En d'autres termes, la formation ou l'éducation seraient un moyen d'aider à surmonter les contradictions entre le développement économique et le développement social (ou ce que certains « humanistes », inconsciemment persuadés de la supériorité de leur propre société occidentale, appellent le « développement humain »).

— *L'évolution vers une vie plus démocratique.* On admet que l'éducation engendrerait des attitudes plus démocratiques et favoriserait un fonctionnement plus démocratique des institutions. De même, la participation sociale des individus se trouverait accrue. Non seulement la réalité des pays neufs ne nous montre guère d'exemples de cette influence de l'éducation sur la démocratisation, mais encore le fonctionnement des institutions démocratiques des pays les plus développés ne s'est pas amélioré au fur et à mesure du développement de

leurs systèmes d'éducation. Il semblerait même que les institutions démocratiques nées à un certain moment de leur développement économique, et appelées par cette étape du développement, soient en passe de se détériorer, et cela malgré les progrès de l'éducation.

Par ailleurs, s'agissant de la plupart des pays neufs, on doit noter la contradiction entre la référence aux comportements démocratiques faite par les programmes, et l'autoritarisme et les systèmes féodaux et dictatoriaux qui président au déroulement de leur vie nationale.

— *La réduction des inégalités sociales.* C'est là un autre postulat erroné de l'alphabétisation et de l'éducation. L'observation montre, en effet, que le développement de l'éducation sous toutes ses formes élargit les différences sociales : alors que dans le monde rural sous-développé l'écart entre celui qui sait lire et l'analphabète est assez faible puisque peu de tâches nécessitent la lecture, avec le développement les communications écrites augmentent et confèrent un prestige et un pouvoir à celui qui sait les déchiffrer. D'où, à la fois, l'hostilité des vieux et des gardiens de la tradition à tout changement, et la naissance de nouveaux prestiges, d'une nouvelle « élite » de ceux qui lisent et dont la connaissance même mine le pouvoir des anciens. C'est en ce sens que l'éducation crée de nouvelles différences sociales, accroissant ainsi les inégalités.

En incidente, on peut noter que cet élargissement des inégalités sociales intervient lors de toute innovation technique : on sait que cela a été le cas lors de l'introduction des nouvelles techniques agricoles, qui profitent le plus aux paysans les plus aisés (par exemple, la « révolution verte » a encore augmenté le fossé entre riches et pauvres). On prévoit, par ailleurs, que même dans nos sociétés les plus modernes, l'adoption progressive des outils intellectuels (ordinateurs, etc.) va élargir le fossé entre les plus intelligents et les moins intelligents, qui resteront moins rémunérés et sous-privilegiés. Ce qui vaut pour ces innovations techniques vaut également pour tous les types de formation qui ont bien davantage de chances de succès s'ils s'adressent aux moins déshérités.

— *La diminution de la violence.* Ce postulat relève aussi de cette vue humanitariste d'un développement harmonisé, non conflictuel, où le dialogue remplacerait le conflit. Dans cette optique, l'apha-

bétisation et l'éducation sont vues comme des moyens de réconciliation sociale, de rapprochement des hommes... et il est hors de doute que c'est bien souvent la peur du conflit qui a amené les pouvoirs à lancer des programmes d'éducation, de la même façon que dans nos pays développés cette même peur les conduit actuellement à parler de participation et de changement concerté.

Peut-être que cette longue liste de postulats paraît exagérée; pourtant, cela ne me semble pas être le cas: il faut, en effet, se souvenir que le message destiné aux pays coloniaux (maintenant ex-coloniaux) a toujours été plus franc, moins nuancé, dit avec bien moins de pudeur, que le même message délivré *at home*. Je veux aussi dire par là qu'on retrouve chez nous, implicites mais tout aussi réels, ces mêmes postulats, et ce aussi bien dans les activités de formation que chez les formateurs eux-mêmes. L'ensemble de ces postulats, toutes ces vertus qu'on attribue à l'éducation et à la formation, amènent bien entendu à s'interroger sur les intérêts de ceux qui prônent ces vertus. Dans le court terme, rien ne semble autoriser à penser que l'éducation est un facteur de paix sociale, d'autant plus qu'elle accroît les barrières sociales et en crée de nouvelles. De même pour ce qui est du long terme, où les longs développements de l'éducation n'ont pas sensiblement diminué la violence des conflits sociaux. Par contre, à moyen terme, on doit cependant constater que l'éducation joue un rôle de rapprochement entre les catégories cultivées de la population et les classes dirigeantes: le fait d'être instruit rapproche les éduqués des riches et des puissants. C'est notamment un tel rôle qui a été joué par l'éducation bourgeoise dans nos pays.

Les pays sous-développés au passé culturel occidental déjà long, comme ceux d'Amérique latine par exemple, tendent à nous montrer une situation de ce type: l'éducation donne une certaine unité à des classes et catégories sociales différentes, en face de la population marginale, analphabète, sans emplois, sous-prolétaire. Dans plusieurs de ces pays, cette population marginale, qui ne participe à aucun des fruits et des avantages du progrès, se monte à près de la moitié de la population totale et se trouve, en fait, dans une situation de colonisation interne par l'autre moitié de la population. Cette autre moitié n'est, bien sûr, pas homogène dans sa composition, et des conflits violents la dé-

chirent: en fait, la plupart des conflits, coups d'État, révolutions d'Amérique latine se déroulent au sein de cette moitié participante de la société. L'éducation lui donne cependant une unité culturelle en face du monde menaçant de la pauvreté.

Un autre aspect important est qu'un minimum d'instruction est nécessaire à l'intégration sociale — mais pas nécessairement au développement! Cela est bien sûr valable dans nos pays développés, où l'individu doit savoir lire les formulaires, les remplir, lire les notes de service, etc. Savoir lire est la condition pour être un bon citoyen car un bon citoyen sait comment obéir aux instructions de ceux qui gouvernent. De même, un bon citoyen est un bon consommateur, qui doit savoir lire les modes d'emploi des produits qu'il achète.

Il n'en va pas tellement différemment dans les pays neufs, où les élites modernes, occidentalisées ne peuvent demeurer isolées au sein d'une population illettrée. Étant occidentalisées, leur pouvoir trouve aussi, comme celui des classes dirigeantes de nos propres pays, leur fondement dans des textes; et pour véhiculer les idées de ces textes ou, autrement dit, les mythes qui fondent leur pouvoir, elles ont besoin de l'alphabétisation. Ce n'est donc pas tellement le développement économique qui exige un certain niveau d'éducation que la forme de domination sociale. L'alphabétisation remplit donc une fonction d'intégration sociale et n'est pas strictement liée au développement économique... un peu de la même façon que dans nos pays développés des niveaux d'instruction assez élevés permettent aux individus d'être de bons consommateurs, alors que les emplois qu'un très grand nombre d'entre eux exercent n'exigent qu'un niveau de formation bien moins élevé, pour ne pas dire élémentaire.

Pour ce qui est des programmes d'alphabétisation fonctionnelle, cette optique d'intégration sociale permet de comprendre la fonction des contenus non-économiques et non-productifs dans ces programmes: cours de coiffure, de manucure, de puériculture, de « home economics », etc. Alors que ces activités n'ont guère de sens en référence au développement économique, elles sont au contraire fonctionnelles dans l'optique de l'intégration sociale, dans la mesure où les nouveaux types de consommation sont de puissants leviers d'intégration.

Je ne ferai pas mention ici d'un certain nombre de difficultés structurelles rencontrées par les activités de formation, comme par exemple les pesanteurs bureaucratiques, tant nationales qu'internationales — je pense aux organisations internationales, dont les programmes sont toujours non coordonnés entre eux et dont la finalité apparaît de plus en plus politique, c'est-à-dire liée au maintien du statu quo dans le monde —, le conservatisme des classes dirigeantes, dont celles des pays neufs en premier lieu, la pauvreté des ressources et l'aggravation de la situation économique due à la crise. Également, un peu comme l'université humaniste bourgeoise, le système de transmission culturelle de la société analphabète résiste à se transformer et, devant l'ampleur de la transformation nécessaire, à se nier. Car toute transformation dans ce système mine les bases mêmes des rapports d'autorité et des hiérarchies sociales. Et, dans ce processus, l'alphabétisation fonctionnelle et les formes les plus innovatrices de la formation et de la pédagogie sont des outils bien plus puissants de transformation des rapports sociaux que l'éducation primaire importée des pays européens : axées sur les adultes et dans leur vie de travail, elles menacent en effet le système des rapports de production et, derrière eux, le système des hiérarchies sociales. Et ce n'est pas par hasard que dans certains pays (je pense par exemple à l'Éthiopie d'avant la révolution), où les rapports sociaux sont encore de type féodal, l'alphabétisation fonctionnelle n'était pas bien vue par les classes dirigeantes.

On voit donc que certains des problèmes soulevés par l'alphabétisation fonctionnelle ne sont finalement pas tellement différents de ceux que pose l'adaptation des systèmes éducatifs institutionnalisés dans l'École de nos pays. Elle contient notamment, même si ce n'est qu'en germe, le même voeu d'une éducation permanente susceptible de faire le lien entre les besoins éducatifs de l'individu et les demandes d'une société en évolution. Dans nos sociétés en changement rapide et incessant, la revendication d'une éducation permanente n'est autre chose, au regard de ces changements, que la revendication d'une éducation plus fonctionnelle.

Pour en finir avec ces obstacles structurels mentionnés pour mémoire, je voudrais juste rappeler l'impossibilité d'une planification économique. On peut en effet se demander si des économies aussi

retardées que celles de la majorité des pays sous-développés sont planifiables et si la notion de planification n'est pas, elle aussi, une de ces idées importées des sociétés plus avancées. La planification économique suppose, en effet, non seulement une information précise et disponible, mais des institutions administratives en état de fonctionner et possédant une certaine autorité, et des répondants parmi les unités économiques à planifier. Ces conditions n'existent pas dans les pays neufs : non seulement l'information est souvent inexistante, mais les organismes de la planification apparaissent partout comme marginaux au sein des administrations dont ils relèvent (et sont considérés comme de petits groupes d'intellectuels qui s'amusent, parfois avec un ordinateur, dans quelque annexe du ministère...). Quant aux unités économiques marquées par la prédominance de la petite et même toute petite entreprise, souvent archaïques dans leur gestion et leurs techniques, elles ne constituent pas des répondants pour les planificateurs ; quant aux grandes entreprises industrielles, relevant souvent de firmes multi-nationales ou produits de l'un ou l'autre impérialisme, elles se moquent bien des plans nationaux et négligent les autorités du plan pour traiter directement leurs affaires au niveau des ministres ou des présidences.

Par ailleurs, si elle existe, la planification doit aussi être suffisamment diffusée dans la population pour qu'elle crée un climat de transformation et de progrès. d'où l'importance de l'information et, d'une façon plus générale, de l'idéologie qui entoure la planification du développement. De telles conditions n'existent pas non plus, même s'il existe des plans : les objectifs généraux de ceux-ci (tant de % d'augmentation du P.N.B., etc.) ne sont pas traduits en consignes concrètes, compréhensibles par les micro-unités économiques, et ces paramètres généraux ne disent pas au paysan comment augmenter son revenu dans sa situation concrète. En outre, et c'est là peut-être la constatation la plus grave que l'on peut faire à l'occasion des visites sur le terrain, on ne réalise pas assez l'immense lassitude qui s'est emparée des masses depuis quelques années, et à laquelle ni les entrepreneurs ni les fonctionnaires ni même les planificateurs n'échappent.

Si la planification économique apparaît impossible dans les pays sous-développés (exception faite de micro-expériences de développement planifié,

comme par exemple des programmes de recolonisation des populations locales à la suite de la construction d'un grand barrage), cela a pour conséquence que ces pays ne peuvent pas non plus mettre sur pied une politique de la formation : on fera donc n'importe quoi, on se livrera à toutes les expériences, selon les ressources et les aides qu'il sera possible de recevoir pour tel ou tel projet pilote — et les pays les plus riches, le Venezuela par exemple, sont de vrais cimetières d'expériences en tous genres, non coordonnées, contradictoires et abandonnées au bout de quelque temps. On ne peut d'ailleurs s'empêcher de faire la comparaison avec les pays occidentaux, où l'absence de projet de société a le même effet que l'impossibilité d'une planification dans les pays neufs, et où les activités qu'on fait financer par les budgets de la formation permanente peuvent englober n'importe quoi, depuis les cours d'anglais jusqu'aux stages de relaxation. En d'autres termes, cette formation permanente est assez comparable à une agence de voyage qui met sur le même plan la vente d'un voyage au Pôle Nord ou celle d'un « séjour formateur » à Bali.

Un autre aspect concerne le recrutement des formateurs, et sous ce nom on peut grouper les vulgarisateurs, moniteurs d'alphabétisation, instructeurs, etc. Ces gens proviennent habituellement des personnels des ministères de l'Éducation nationale, et ce sont les normes et les traditions administratives qui président au recrutement et aux promotions. Ces règles et les styles de travail habituels à l'administration ne sont pas de nature à favoriser le dynamisme et l'innovation : les promotions liées à l'ancienneté découragent les éléments les plus dynamiques, l'impersonnalité bureaucratique empêche souvent la prise des responsabilités et l'initiative, la médiocrité des rémunérations de la fonction publique conduit à privilégier la sécurité au détriment de la nouveauté.

Sur un plan plus général, il faut aussi rappeler la constatation que certaines activités sont moins susceptibles d'attirer les individus les plus dynamiques, ceux dont l'agressivité et l'esprit d'initiative les conduisent à entrer dans des domaines et des activités où le risque est plus grand. C'est non seulement vrai de l'administration en général par rapport au secteur privé, mais aussi de certaines administrations par rapport à d'autres. C'est ainsi que

des administrations comme celle de l'éducation ou celle des coopératives (pour prendre deux administrations qui s'occupent du développement) semblent recruter moins d'hommes dynamiques que des administrations plus jeunes, plus technicisées, plus à la pointe du développement, comme par exemple les administrations du plan ou du développement industriel.

Je ne mentionne que pour mémoire le mépris généralisé pour le travail manuel et le fossé qui existe partout entre ceux qui sont occupés aux tâches manuelles et ceux à qui la famille, les études ou les ressources ont permis de faire autre chose. Le refus d'aller sur le terrain traduit la même attitude : pour les privilégiés de l'éducation, l'emploi dans la capitale symbolise une ascension sociale, leurs enfants y trouvent des écoles bien meilleures et un marché du travail plus vaste... et même s'ils acceptaient un déplacement momentané, qui leur dit, étant donné l'arbitraire et l'insécurité politiques, qu'on leur redonnerait ensuite un emploi dans la capitale ? En d'autres termes, et bien qu'elle soit contraire à la logique du développement, leur attitude est logique par rapport à la société dans laquelle ils vivent.

À la lumière des expériences, on peut se demander s'il n'y avait finalement pas quelque aberration à penser, comme on l'a fait, que des administrations aussi traditionnelles pouvaient, sinon enfanter, du moins héberger des pédagogies nouvelles, et cela d'autant plus qu'elles n'avaient pas elles-mêmes enfanté les pédagogies traditionnelles qu'elles dispensent, mais qu'elles les avaient copiées sur celles de pays plus avancés, où elles étaient depuis longtemps reconnues comme dépassées. En d'autres termes, des administrations traditionnelles ne peuvent que susciter un enseignement traditionnel (on aura sans aucun doute compris que ce problème ne se pose pas seulement aux pays neufs. Même dans les pays avancés, les réformes de l'enseignement que l'on tente périodiquement de mettre sur pied sont irrémédiablement condamnées à l'échec dans la mesure où elles n'impliquent pas, au préalable, une transformation des styles de travail et des modes de fonctionnement des administrations dont elles relèvent).

Certes, on pourra toujours objecter qu'il existe des exceptions, qu'il y a des projets et des expériences audacieuses qui ont réussi. Cela n'est pas

niable, encore que, ici aussi, l'observation montre que de telles situations ont été toujours le fait d'hommes exceptionnels — généralement des expatriés — mais que tout retombe après leur départ. Il y a des individualités exceptionnelles dans tous les projets de formation et de développement, mais c'est une grave erreur, je dirais même une de fonder un jugement sur de tels cas. C'est même pour cela que j'évoque ce fait ici car, trop souvent, c'est sur la base des comptes rendus enthousiastes de ces hommes exceptionnels qu'on se fonde pour démarrer des programmes de formation et, plus généralement, des expériences de développement. Par exemple, ce n'est pas parce qu'un de ces experts-apôtres a réussi à démarrer un kibboutz dans tel pays d'Afrique qu'on pourra ensuite généraliser cette expérience.

Par opposition à ces hommes exceptionnels, à ces experts-apôtres, l'expert moyen est bien moins résistant, tend bien plus rapidement à ralentir son rythme et le modeler sur celui de l'institution qui l'emploie et de la société dans laquelle il se trouve. Il comprend assez vite que le développement ne se fera pas par le dévouement et les sacrifices de quelques rares apôtres. C'est ce type d'expert, d'éducateur ou de formateur que l'on rencontre le plus fréquemment, bon spécialiste, n'en étant pas à ses premières armes dans le sous-développement, ayant souvent choisi de faire carrière dans les institutions internationales. Il accepte la réalité du sous-développement, a cessé de s'indigner de la présence constante de la misère, désire « faire sa vie » à l'étranger, dans les mêmes conditions, et si possible un peu mieux, que ses voisins et ses amis dans son pays. Sachant l'incommunicabilité des cultures, il ne cherche pas particulièrement à fréquenter des nationaux et se borne à établir des relations correctes avec eux : « Il n'est pas dit dans mon contrat que je dois les aimer » me disait l'un d'eux, par ailleurs très apprécié de ses homologues. De tels individus sont, bien sûr, des personnalités moins généreuses — mais peut-être plus équilibrées — que les experts-apôtres. Ce sont eux qui font la majorité des personnels des projets. Avec eux, il n'y a pas de surprises, mais pas de miracles non plus !

Reste une autre fonction des programmes de formation : celle d'activité de substitution à l'inexistence de programmes de développement ou à l'absence de développement tout court ; l'objectif

d'intégration sociale est net : on donne de l'instruction au peuple puisqu'on ne peut pas faire grand-chose d'autre. D'où, pour ce qui est de l'alphabétisation, le problème énorme de l'alphabétisation de retour. Cela risque aussi d'être le cas là où la formation est donnée dans le cadre d'activités qui ne modifient pas fondamentalement les techniques de production, même si le résultat est un accroissement de productivité : certains artisanats ou programmes agricoles d'accroissement des productions en sont des exemples : quelques consignes techniques simples et des conseils et une familiarisation avec des engrais permettent rapidement un accroissement de la productivité, surtout si celle-ci est très faible au départ, d'où le succès des cours d'alphabétisation fonctionnelle liés à de grandes opérations agricoles d'accroissement des productivités : les résultats des cours sont immédiats, la productivité s'accroît. Mais le plafond est aussi atteint assez rapidement, et cela d'autant plus que les cultures concernées (coton, café, arachide, etc.) sont toutes des cultures pauvres, exigeant finalement peu de savoir-faire technique. Même quand elles sont capitalisées et organisées dans des grandes unités d'exploitation, fermes d'État ou grandes unités privées, le travailleur n'a pas à être davantage que très sommairement qualifié et, fonctionnellement — c'est-à-dire par rapport à sa fonction dans le processus de production — son degré de formation peut rester très faible et est relativement indépendant de son travail. On se rappellera que c'est aussi le cas des OS des industries de nos pays, pour qui la formation et la culture ne servent pas dans leur travail mais seulement en tant qu'épanouissement de leur vie hors travail.

L'expérience des paysanneries de nos pays développés montre que l'accroissement des productivités passe par la réduction du nombre des rôles d'entrepreneur du petit paysan, et leur transfert à des organismes centraux, soit de type volontaire comme les coopératives, soit de type officiel et de forme plus ou moins obligatoire. Et plus les productions de ces petits paysans exigent une capitalisation, plus un tel transfert devient nécessaire.

Les conséquences pour la formation (dont l'alphabétisation) sont, elles aussi, très claires : elle n'est réellement indispensable que dans les cas où le paysan conserve tous ses rôles de chef d'entreprise ; mais, dans de tels cas, l'accroissement des producti-



vités sera très lent du fait du poids des traditions et de la lenteur du changement des attitudes et de l'apparition d'aptitudes entrepreneuriales. Au contraire, plus les rôles d'entrepreneur seront assumés par un organisme central, moins l'alphabétisation est fonctionnelle pour ce que le paysan doit faire. Et cela est tout particulièrement le cas à propos des cultures pauvres de beaucoup des pays neufs, qui se suffisent d'un niveau technique très bas et où l'énergie humaine peut remplacer la capitalisation.

Il me semble très important d'avoir de tels faits en mémoire quand on parle de développement coopératif et d'autogestion agricole (je pense par exemple au Pérou ou aux très nombreuses coopératives collectives — type kolkhoze — d'Amérique centrale, où la collectivisation permet de faire l'économie de la formation puisque les paysans deviennent les travailleurs des grands domaines et sont soumis aux techniciens formés dans les écoles et d'origine de classe moyenne). De la même façon que le coopérativisme traditionnel (dans lequel les paysans individuels achètent et vendent par l'intermédiaire de coopératives de services) avait été le moyen par excellence de l'implantation du mode de production capitaliste dans les campagnes (avec tout ce que cela implique sur le plan de la formation de chaque paysan, chef de son exploitation et donc petit entrepreneur et élément d'une classe moyenne rurale), de la même façon les développements actuels des grands domaines coopérativisés ont pour fonction, outre de fixer un prolétariat rural trop nombreux sur la terre (il y a toujours une pléthore de personnel dans ces institutions), de donner des emplois aux jeunes diplômés de la classe moyenne, bien plus susceptibles d'agitation sociale que les ouvriers agricoles.

Je ne ferai qu'une brève parenthèse concernant le développement industriel, dont la situation se caractérise par l'existence d'un immense réservoir de travailleurs sur-formés : en effet, partout où des industries modernes s'installent, elles peuvent choisir les éléments instruits dans un marché de l'emploi sur-saturé. Par ailleurs, les entreprises modernes peuvent facilement débaucher des travailleurs dans les usines traditionnelles grâce à leur prestige et aux meilleures conditions de travail qu'elles offrent généralement. En outre, on sait que de telles entreprises s'implantent habituellement dans les capitales et dans les grandes villes où elles peuvent pré-

cisément recruter facilement des travailleurs déjà alphabétisés, sinon professionnellement formés.

Mais la faiblesse essentielle de l'entreprise moderne est qu'elle ne crée que relativement peu d'emplois, et donc qu'elle ne contribue pas dans une grande mesure à assainir le marché du travail. Et ce serait un leurre que de compter sur de telles entreprises pour résoudre le problème dans l'avenir. Ce sont, au contraire, les industries pauvres, utilisant peu de capitaux et beaucoup de main-d'oeuvre qui porteront un coup au chômage. Malheureusement, comme on le sait, les pays développés sont trop avancés dans l'évolution technique et économique pour susciter des développements massifs d'un tel type d'entreprises.

L'alphabétisation fonctionnelle se trouve donc dans une position éminemment contradictoire : elle se trouve rejetée par le secteur créateur d'emplois (les petites entreprises ne font aucun effort au point de vue formation et s'en méfient), alors que le secteur de la grande entreprise, où elle est admise et pourrait être payante sur le plan de la productivité, ne pourra jamais créer beaucoup d'emplois à cause du coût élevé de chaque poste de travail. En d'autres termes, les alphabétiseurs devront continuer d'oeuvrer dans les conditions très peu favorables que leur offrent la petite et moyenne industrie traditionnelle, l'artisanat, les coopératives, c'est-à-dire tout le secteur qui devra, dans les années qui viennent, absorber l'essentiel de l'émigration rurale.

Au regard de l'extrême lenteur de leur croissance économique, et connaissant la stagnation, sinon la récession, qui affecte la plupart des pays neufs, on se trouve forcé de conclure que, même dans les pays les moins alphabétisés, les investissements pour les différentes formes d'éducation ont connu un rythme trop rapide par rapport aux investissements économiques.

Pour terminer, je dirais que la crise actuelle est une épreuve de vérité et que, partout, le resserrement des budgets conduit à des efforts de rationalisation, c'est-à-dire de retour aux principes de la sélection des plus aptes, à l'instar de ce qui s'est, par exemple, passé dans le domaine de la formation professionnelle dans l'industrie de nos pays. On sait qu'après des années d'expériences en matière de formation, on s'est finalement aperçu que les investissements de formation étaient bien plus rentables — c'est-à-dire plus fonctionnels pour les

entreprises — aux niveaux les plus élevés de la complexité du travail (direction, encadrement, professionnels vs. manoeuvres). Au contraire, aux niveaux les plus bas, là où le travail n'est constitué que par des gestes simples et où la formation (et l'alphabétisation qui peut en faire partie) n'est pas indispensable au processus technique, à ces niveaux l'investissement n'est pas payant, il ne remplit pas de fonction pour l'entreprise. Autrement dit, rien ne sert de former des hommes employés dans ces processus de production peu complexes : pour l'entreprise, le coût en serait à imputer au budget des relations humaines ou du service social et non pas à celui du développement de l'appareil de production. On risque donc d'en venir à la constatation que toute activité économique n'implique pas nécessairement une amélioration de la formation de certaines catégories de personnels.

Par rapport à la situation actuelle et au laxisme qui a présidé dans de très nombreux cas au choix des projets de développement économique et à des expériences de formation, on peut penser que le proche avenir verra une plus grande rigueur et la prédominance des considérations de rentabilité. Celles-ci risquent, en outre, d'assumer un caractère

de plus en plus technocratique, à l'image des sociétés les plus développées et sous l'impulsion des nouvelles classes dirigeantes, moins idéologisées et moins militantes qui, un peu partout, prennent la relève des militants politiques qui firent l'indépendance des pays neufs.

Et l'on peut très bien imaginer, qu'à part les projets destinés à assurer la paix sociale dans telle ou telle zone susceptible d'agitation, et marqués du sceau de l'humanitarisme (résidu de l'humanisme d'autrefois), on peut très bien imaginer que l'on en vienne à considérer que les populations marginales n'ont d'autre fonction historique que de contribuer à créer la plus-value indispensable au développement et à l'amélioration des niveaux de vie de la population intégrée, participant déjà au progrès. Après tout, la croissance des pays actuellement développés ne s'est-elle pas faite sur la base des sacrifices de la classe ouvrière et, plus encore peut-être, sur celle de la paysannerie ? Dans ce cas, nous retrouverions dans les pays neufs la situation de l'éducation lors du développement du capitalisme libéral, où les candidats à l'éducation payaient eux-mêmes le maître qui allait les scolariser.