



L'éducation pour le développement rural : vers des orientations nouvelles

*Étude conjointe
FAO/UNESCO*

coordonnée et publiée sous la direction de

David Atchoarena, UNESCO/Institut international
de planification de l'éducation

Lavinia Gasperini, FAO (Département du développement
durable)



Organisation des Nations
Unies pour l'alimentation
et l'agriculture (FAO)



Éditions UNESCO
Institut international de
planification de l'éducation

L'éducation pour le développement rural :
vers des orientations nouvelles

Les idées et les opinions exprimées dans ce volume sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de la FAO, de l'UNESCO ou de l'IPE. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de la FAO, de l'UNESCO ou de l'IPE aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Les désignations « pays développés » et « pays en développement » sont utilisées pour de raisons de commodité statistique et n'expriment pas nécessairement un jugement quant au niveau de développement atteint par tel ou tel pays ou région.

Tous droits réservés. Les informations ci-après peuvent être reproduites ou diffusées à des fins éducatives et non commerciales sans autorisation préalable du détenteur des droits d'auteur à condition que la source des informations soit clairement indiquée. Ces informations ne peuvent toutefois pas être reproduites pour la revente ou d'autres fins commerciales sans l'autorisation écrite du détenteur des droits d'auteur. Les demandes d'autorisation devront être adressées au Chef du Service des publications et du multimédia, Division de l'information, FAO, Viale delle Terme di Caracalla, 00100 Rome, Italie, ou par courrier électronique, à copyright@fao.org. Ou au Chef de l'Unité de la communication et des publications, IPE, 7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France ou par courrier électronique, à copyright@iiep.unesco.org.

Publié par :

Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
Viale delle Terme di Caracalla
00100 Rome, Italie
e-mail : sdre@fao.org
Site web de la FAO : <http://www.fao.org>

et

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7 place de Fontenoy, F75352 Paris 07 SP, France
Institut international de planification de l'éducation
7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris
e-mail : info@iiep.unesco.org
Site web de l'IPE : www.unesco.org/iiep

Maquette de couverture : Nathalie Pruneau
Photos : Lavinia Gasperini
Composition : Linéale Production

ISBN FAO : 92-5-204983-5
ISBN UNESCO : 92-803-2220-6
© FAO et UNESCO-IPE 2005

Sommaire

Liste des abréviations	11
Liste des tableaux	15
Liste des graphiques	17
Liste des encadrés	18
Définitions	21
Avant-propos	25
Remerciements	29
Introduction générale	31
<i>David Atchoarena et Lavinia Gasperini</i>	
Chapitre I. Éducation et développement rural : présentation du contexte	39
<i>David Atchoarena et Charlotte Sedel</i>	
Introduction	39
1. La transformation du contexte rural et le nouvel agenda du développement concernant la pauvreté en milieu rural	41
1.1 Définir les zones rurales	41
1.2 Les tendances rurales et leurs implications pour les initiatives de réduction de la pauvreté	44
1.3 Zones rurales, zones pauvres	46
1.4 Pauvreté, sécurité alimentaire et mondialisation	51
1.5 Les idées nouvelles sur le développement rural	57
2. La contribution de l'éducation au développement rural : attentes théoriques, indications empiriques et stratégies du passé	61
2.1 La reconnaissance progressive de l'impact complexe et global de l'éducation	61
2.2 L'éducation en zones rurales : les enseignements des expériences du passé	66
Références	76
Chapitre II. L'éducation de base en zones rurales : situation, problèmes et perspectives	85
<i>Michael Lakin et Lavinia Gasperini</i>	
Introduction	85
1. L'éducation de base en zones rurales aujourd'hui	88
1.1 Scolarité primaire	90
1.2 Autres modes d'éducation de base en zones rurales	103

1.3	Acquis et résultats scolaires	112
1.4	L'éducation de base au sein du cycle de la pauvreté	116
1.5	Pourquoi a-t-on négligé l'éducation de base en zones rurales ?	117
2.	Améliorer les prestations d'éducation de base en zones rurales	119
2.1	Élargir l'offre d'éducation de base dans une plus grande équité	120
2.2	Améliorer la qualité et les résultats de l'éducation de base en zones rurales	161
3.	Planifier et gérer les améliorations de l'éducation de base en zones rurales	175
3.1	Planifier l'éducation de base pour le développement rural	175
3.2	Coopération et partenariats aux niveaux national et international	182
4.	Remarques finales	192
	Références	193
Chapitre III.	Donner un sens à l'enseignement : principes et quelques résultats d'expériences récentes	199
	<i>Peter Taylor (1^{re} partie)</i>	
	<i>Daniel Desmond, James Grieshop et Aarti Subramaniam (2^e partie)</i>	
	Introduction	199
1.	Utiliser l'environnement des élèves pour renforcer le processus d'apprentissage : expériences et conclusions	201
1.1	Introduction	201
1.2	Les expériences de contextualisation	202
1.3	Le rôle de l'agriculture dans la contextualisation de l'enseignement et du processus d'apprentissage dans les écoles des zones rurales	211
1.4	Au-delà de l'agriculture : contextualiser l'apprentissage en matière d'éducation anti-VIH/sida et pour l'environnement	220
1.5	Les leçons de l'expérience	223
2.	Réexaminer l'éducation par le jardinage dans les écoles	238
2.1	Définitions	238
2.2	Racines et historique	244
2.3	Le mouvement contemporain : vue d'ensemble et orientations futures	250
2.4	Réflexions complémentaires	257
	Références	264

Chapitre IV. Stratégies et institutions pour promouvoir les qualifications et le développement rural	273
<i>David Atchoarena (1^{re} et 3^e parties)</i>	
<i>Ian Wallace et Kate Green (2^e partie)</i>	
<i>Candido Alberto Gomes, avec la collaboration de Jacira Câmara (4^e partie)</i>	
Introduction	273
1. Les défis du marché du travail en milieu rural et les réponses des politiques de la formation	275
1.1 La transformation des marchés du travail en milieu rural : l'émergence de l'emploi non agricole	275
1.2 L'offre d'enseignement et de formation techniques et professionnels en zones rurales : problèmes et tendances	284
2. Les qualifications en matière d'agriculture et de sécurité alimentaire en Afrique subsaharienne	296
2.1 Le contexte	296
2.2 Perspective historique	299
2.3 Les besoins émergents en Afrique subsaharienne : l'évolution de la demande de qualifications et de compétences dans le secteur rural	303
2.4 Les mesures visant à apporter une réponse cohérente aux besoins en matière de formation	309
2.5 Les orientations de la réforme	314
3. Le développement des qualifications en Asie rurale : tendances et expériences dans des pays témoins	318
3.1 La transformation des marchés du travail en milieu rural : les défis à relever en Chine	320
3.2 Les modes de prestation	324
4. Répondre aux besoins de formation en zones rurales : l'expérience du Brésil	332
4.1 Le contexte brésilien	332
4.2 Création d'un organisme de formation spécifique pour le développement rural	335
4.3 Caractéristiques essentielles de l'offre de formation du SENAR	337
4.4 Financement et réactivité	342
4.5 L'efficience	344
4.6 Les enseignements essentiels	346
Références	348

Chapitre V. Enseignement supérieur et développement rural : une perspective nouvelle	359
<i>Charles Maguire et David Atchoarena (dir. publ.)</i>	
Introduction	359
1. L'enseignement supérieur pour le développement rural : problèmes et perspectives de l'enseignement supérieur agricole	362
1.1 L'ESA en perspective	362
1.2 Les signes de changement	368
1.3 Apporter un appui au développement rural : les implications pour l'enseignement supérieur agricole	370
1.4 Que faut-il pour provoquer le changement dans l'enseignement supérieur agricole ?	374
1.5 Caractéristiques souhaitables de l'enseignement supérieur	378
1.6 Orientations et problèmes de politique générale	382
2. Les établissements d'enseignement supérieur agricole : leçons tirées des études de cas	386
2.1 Champ d'action et problèmes	386
2.2 Transformation et diversification des activités des établissements d'enseignement supérieur agricole	390
2.3 Conduire la réforme : problèmes de planification, de gouvernance, de personnel et de financement	413
2.4 Les questions de personnel	424
2.5 Résistance et changement	431
Références	436
 Chapitre VI. Principales conclusions et conséquences pour les politiques et l'aide	 441
<i>David Atchoarena, Lavinia Gasperini, Michael Lakin et Charles Maguire</i>	
1. Retour aux problèmes contextuels : le déclin du soutien rural	441
2. Conclusions essentielles	445
2.1 Perspectives nouvelles pour le développement rural	445
2.2 L'éducation de base	447
2.3 Développement des qualifications et marchés du travail en milieu rural	448
2.4 L'enseignement supérieur agricole	449
2.5 Le soutien des donateurs	450
3. Implications de politique générale	452
3.1 Focalisation de la politique générale	452
3.2 L'éducation de base en zones rurales pour des politiques ciblées et intégrées	453

3.3	Stratégies de développement des qualifications	456
3.4	Les réponses émergentes dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur, y compris les établissements d'enseignements supérieur agricole	457
3.5	Améliorer le soutien des donateurs	458
	Références	464

Liste des abréviations

AECOFABA	Associação das Escolas das Comunidas e Famílias Agrícolas da Bahia (Brésil)
AICTE	All India Council of Technical Education
ALENA	Accord de libre-échange nord-américain
ANTEP	Association for Non-Traditional Education in the Philippines
AOD	Apprentissage ouvert et à distance
APD	Aide publique au développement
APPEAL	Asia-Pacific Programme of Education for All (Bangkok)
ARDC	Agricultural Research and Development Centre
ASCD	Association for Supervision and Curriculum Development
BEIRD	Basic Education Integrated into Rural Development (Namutamba, Ouganda)
BIT	Bureau international du Travail
BRAC	Bangladesh Rural Advancement Committee
CAC	Centre d'apprentissage communautaire
CAD	Cadre d'action de Dakar
CAEC	Continuing Agricultural Education Centre
CAT	Campagne d'alphabétisation totale
CBR	Community-based rehabilitation
CEAP	Centre d'enseignement agricole permanent
CECEC	Centre d'enseignement en cours d'emploi et continu
CEPT	Centro Educativo para la Producción Totale (Argentine)
CICE	Centre for In-service and Continuing Education
CIH	Centre d'initiation horticole
CIRAF	Centre international pour la recherche en agroforesterie
CLC	Community learning centre
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COSDEC	Community skills development centres (Centre de développement des qualifications communautaires)

CPAR	Centre de perfectionnement des artisans ruraux
DCC	Développement conduit par la communauté
DPE	Développement de la petite enfance
DSRP	Document de stratégie de réduction de la pauvreté
DTE	Programme « Down-to-Earth » (Caroline du Nord, Etats-Unis)
EAT	École d'agents techniques
EBA	Éducation de base des adultes
EBFA	Éducation de base et formation des adultes
EDR	Éducation pour le développement rural
EDURURAL	Northeast Basic Education Project (Brésil)
EET	Économies émergentes et en transition
EFA	Enseignement et formation agricoles
EIC	Environment as an Integrating Context
EMEFR	École nationale des monitrices d'économie familiale rurale
ENCR	École nationale des cadres ruraux
ENEA	École nationale d'économie appliquée
ENF	Education non formelle
EPNF	Enseignement primaire non formel
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
ERNWACA	Educational Research Network for West and Central Africa Réseau
ESA	Enseignement supérieur agricole
FAO	Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture
FFA	Future Farmers of America
FFS	Farmer Field School (les écoles paysannes de terrain)
FIDA	Fonds international de développement agricole
FMDA	Farm Machinery Dealers Association
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
FSEP	Projet pilote de foresterie sociale, éducation et participation (Thaïlande)
GAP	Génie agricole dans la production
GCHERA	Global Consortium of Higher Education and Research for Agriculture
GRN	Gestion des ressources naturelles

HCR	Haut Commissariat pour les réfugiés
IIA	Ingeniero en Industrias Alimentarias
IIEP	Institut international de planification de l'éducation
INRULED	Centre international de recherche et de formation pour l'éducation rurale
IPM	Integrated Pest Management (lutte intégrée)
IPPM	Integrated Production and Pest Management (Approche production et lutte intégrée)
IRC	International Rescue Committee
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (Mexique)
IUC	Institut universitaire communautaire
MFR	Maisons familiales et rurales
MLA	Monitoring Learning Achievement
NARO	National Agricultural Research Organisation (Ouganda)
NCC	Namibia Chamber of Craft
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement économique
NET	Nutrition Education and Training (Californie)
NORAD	Norwegian Development Co-operation Agency
NPHC	Nomadic Primary Health Care Programme
OAP	Organisation asiatique de la productivité
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OIT	Organisation internationale du Travail
ONG	Organisation non gouvernementale
OSC	Organisation de la société civile
OPAM	Opera di Promozione dell' Alfabetizzazione nel Mondo (Italie)
PAM	Programme alimentaire mondial
PAPF	Programme d'alphabétisation, priorité femmes (Sénégal)
PAS	Programme d'ajustement structurel
PIB	Produit intérieur brut
PLANFOR	Plan national de qualifications des travailleurs
PMA	Pays les moins avancés
PNC	Projet novateur commun (Chine)

PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
POCET	Proyecto en Comayagua de Educación para el Trabajo (Projet d'éducation pour le travail à Comayagua) (Honduras)
PPLE	Pays pauvre lourdement endetté
PPTE	Pays pauvre très endetté
PRA	Participatory Rural Appraisal (Évaluation rurale participative) (Ghana)
RBC	Réadaptation à base communautaire
REFLECT	Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques
RNB	Revenu national brut
RNR	Ressources naturelles renouvelables
SACMEQ	Southern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SAFE	Sasakawa Africa Fund for extension
SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAI	Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Chili)
SIVE	Système intégré de vie étudiante
SNED	Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados (Chili)
SWAp	Sector-wide approaches (Approche sectorielle)
TEP	Teacher emergency package
TIC	Technologies de l'information et de la communication
« Triple A » (méthode du)	Appréciation, analyse et action
TSB	Taux de scolarisation brut
UAC	Université agricole de Chine
UAH	Université agricole de Hebei (Chine)
UNAU	Université nationale d'agriculture de l'Ukraine
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Liste des tableaux

Chapitre I. Éducation et développement rural : présentation du contexte

1. Évolution de la population rurale par région et par groupe de développement – 1950-2030
2. Qui sont les pauvres ?
3. Fréquence de la sous-alimentation dans les pays en développement, 1969-2030

Chapitre II. L'éducation de base en zones rurales : situation, problèmes et perspectives

1. Taux d'alphabétisation et de scolarisation dans le primaire, par zones urbaines et rurales et par genre, dans des pays témoins
2. Indicateurs d'efficacité de l'enseignement primaire dans des pays témoins (données rapportées en 1998)
3. Les équipements scolaires dans des pays africains témoins
4. Pourcentage d'enfants recevant une aide pour leurs devoirs, par source et par zone
5. Pourcentage d'enfants entrant en première année qui ont suivi une forme de développement de la première enfance
6. Analphabétisme des adultes et non-inscription des enfants en âge de scolarité primaire dans les régions les moins avancées
7. Analphabétisme des adultes en zones urbaines et rurales dans des pays en développement
8. Les disparités entre zones urbaines et rurales en matière d'acquis scolaires
9. Pourcentage d'élèves atteignant des niveaux de capacités souhaitables et minimaux dans trois domaines de la lecture. Répartition des niveaux minimaux en fonction de la localisation des écoles

Chapitre III. Donner un sens à l'enseignement : principes et quelques résultats d'expériences récentes

1. Les expériences de contextualisation

Chapitre IV. Stratégies et institutions pour promouvoir les qualifications et le développement rural

1. L'emploi agricole en pourcentage du total des emplois civils dans quelques pays de l'OCDE
2. Répartition des emplois agricoles et non agricoles par zone de résidence au Bangladesh, 1981-1991
3. Principaux effets potentiels du tourisme sur les moyens de subsistance en Namibie
4. Revenus des ménages et productivité par niveau d'instruction
5. Origine des revenus par activité selon le niveau d'instruction des ménages
6. Comparaison entre les revenus familiaux d'un agriculteur possédant une formation et ceux d'un agriculteur dépourvu de formation
7. Comparaison entre les effectifs des élèves de l'enseignement professionnel (nombre d'élèves pour 10 000 habitants) – 1996
8. Caractéristiques comparées des organismes de formation au Brésil
9. Formation professionnelle du SENAR par domaine d'activité, 1997-2000
10. SENAR : inscriptions à une formation professionnelle et participants à la promotion sociale par région géographique, 2000 (en pourcentage)

Chapitre V. Enseignement supérieur et développement rural : une perspective nouvelle

1. Les facteurs qui ont un impact sur la qualité et la pertinence de l'ESA
2. L'enseignement supérieur agricole et l'éducation pour le développement rural
3. Indicateurs généraux comparatifs
4. Profils des établissements étudiés
5. Les partenaires dans la réforme des établissements d'ESA (Chine)

Liste des graphiques

Chapitre I. Éducation et développement rural : présentation du contexte

1. Personnes vivant avec moins de 1 \$ par jour (%)
2. Carte de la pauvreté
3. Pourcentage de la population sous-alimentée par sous-région, 1996-1998
4. Chronologie des thèmes dominants dans le développement rural

Chapitre II. L'éducation de base en zones rurales : situation, problèmes et perspectives

1. Les sources de compétences dans les communautés rurales

Chapitre III. Donner un sens à l'enseignement : principes et quelques résultats d'expériences récentes

1. Liens existant entre l'environnement scolaire, familial et communautaire
2. L'éducation par le jardinage – sites d'enquêtes et d'études

Chapitre V. Enseignement supérieur et développement rural : une perspective nouvelle

1. Évolution des effectifs des étudiants inscrits à l'École d'agriculture (ITESM) par programme académique, 1980-1990
2. Nombre de spécialités et d'étudiants bénéficiant d'un appui financier public à l'Université nationale d'agriculture de l'Ukraine
3. Sources de financement de l'UAC en 2001
4. Structure des revenus autogénérés à l'UNAU

Chapitre VI. Principales conclusions et conséquences pour les politiques et l'aide

1. Revenu national brut par habitant (en dollars EU) en fonction du pourcentage de la population rurale – 1999
2. Dépenses publiques consacrées à l'agriculture en pourcentage du total des dépenses
3. Engagements de l'aide publique au développement (APD) envers l'agriculture de 1988 à 1999

Liste des encadrés

Chapitre I. Éducation et développement rural : présentation du contexte

1. Définition de la ruralité : problèmes, implications et perspectives
2. L'agenda international du développement : les objectifs du millénaire pour le développement

Chapitre II. L'éducation de base en zones rurales : situation, problèmes et perspectives

1. Raisons invoquées pour la non-fréquentation scolaire – Enfants de zones rurales, 6-17 ans, Inde (1998-1999)
2. Facteurs déterminant la sous-éducation des filles
3. Les écoles d'enseignement primaire non formel (EPNF) du Comité pour l'avancement rural du Bangladesh
4. Les rations alimentaires destinées aux familles favorisent la scolarisation des filles – Niger
5. Les rations alimentaires et l'éducation des filles : les enseignements de cette initiative
6. Les pratiques de puériculture – Malawi
7. Le DPE dans un village – Sri Lanka
8. Les écoles de la deuxième chance – Maroc
9. Résultats de la Campagne d'alphabétisation totale du Tamil-Nadu – Inde
10. L'approche REFLECT de l'alphabétisation
11. Leçons d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle – Philippines
12. Externaliser l'alphabétisation vers des ONG – Sénégal
13. Les recommandations de la Banque mondiale pour l'EBA
14. Comment atteindre les enfants des zones rurales – Cuba
15. Un apprentissage à canaux multiples pour les zones isolées – Laos
16. Les écoles mobiles – Kenya
17. Éducation des femmes du désert de Gobi – Mongolie
18. Actions éducatives en faveur des réfugiés et des personnes déplacées dans leur propre pays
19. La « trousse de première urgence de l'enseignant » (TEP) – Somalie
20. La détection précoce des handicaps – Jordanie

21. Les caractéristiques d'une bonne école
22. L'enseignant anonyme
23. Apprendre dans les rizières
24. Offrir un enseignement agricole accessible – Brésil
25. L'Escuela Nueva (École nouvelle) – Colombie
26. Une école accueillante pour les enfants
27. Une campagne pour la qualité de l'éducation : mesurer les résultats et apporter des incitations – Chili
28. Les centres d'apprentissage communautaires en Asie et dans le Pacifique
29. Une université qui travaille avec les agriculteurs – Chine

Chapitre III. Donner un sens à l'enseignement : principes et quelques résultats d'expériences récentes

1. La « contextualisation » de l'enseignement des sciences – Swaziland
2. Le projet pilote de foresterie sociale, éducation et participation (FSEP) – Thaïlande (1993-1996)
3. Les jardins potagers communautaires – Bhoutan
4. Un projet nutritionnel basé dans les écoles – Kenya
5. L'amélioration de la nutrition scolaire et familiale grâce aux systèmes d'agrosylviculture intégrés – Panama
6. L'éducation à l'environnement et aux compétences nécessaires dans la vie courante pour les enfants en milieu rural : les écoles paysannes de terrain du projet de lutte intégrée (IPM) – Thaïlande, Philippines, Cambodge, Bangladesh
7. « Landcare in Schools » – Philippines
8. Les matériels didactiques centrés sur la nutrition – Tonga
9. « Farmers of the Future » – une initiative nouvelle
10. Les « certificats verts » délivrés par les écoles primaires de Chongqing – Chine
11. « Childscope » – Ghana
12. Les théories sous-jacentes de l'éducation par le jardinage
13. Les programmes de jardinage scolaire – stratégies, évaluations et impacts

Chapitre IV. Stratégies et établissements pour promouvoir les qualifications et le développement rural

1. L'impact de la mondialisation sur l'agriculture dans les économies émergentes et en transition
2. Emploi rural et qualifications en Afrique subsaharienne
3. Métier ancien, nouvelles qualifications : les « nouveaux » techniciens de la foresterie
4. Les centres éducatifs pour une production totale – Argentine
5. L'éducation pour le travail dans les zones rurales pauvres – Honduras
6. Établir un partenariat école-entreprise : le Collège agricole de Narrogin – Australie
7. Un financement durable pour les écoles paysannes de terrain
8. Le capital social : un atout pour aborder le changement dans les zones rurales – Australie
9. Les défis de la productivité
10. Les jalons du développement de l'enseignement agricole – Sénégal
11. L'évaluation des besoins de formation en foresterie communautaire – Afrique du Sud
12. La diversification de l'offre de formation pour l'économie rurale – Sénégal
13. Les Brigades du Botswana : une modernisation – Botswana
14. Les centres de développement des qualifications communautaires – Namibie
15. Les écoles d'agriculteurs – Philippines
16. Des champs à la salle de cours : les effets secondaires de la lutte intégrée (IPM) sur l'enseignement scolaire – Thaïlande

Chapitre V. Enseignement supérieur et développement rural : une perspective nouvelle

1. Enseignement supérieur : la situation actuelle
2. L'agenda inachevé de la recherche agricole

Chapitre VI. Principales conclusions et conséquences pour les politiques et l'aide

1. Projet pour l'éducation rurale – Colombie
2. Un nouveau programme-phare sur l'éducation pour les populations rurales

Définitions

Agriculture : un large éventail d'utilisations de ressources qui inclut toutes les formes d'exploitation de la terre en vue d'une production biotique – qu'elle soit animale ou végétale.

Alphabétisme : une personne est alphabétisée si elle sait à la fois lire et écrire, avec la compréhension appropriée, une déclaration courte et simple sur sa vie quotidienne.

Alphabétisme fonctionnel : une personne est fonctionnellement alphabétisée si elle peut s'engager dans l'ensemble des activités dans lesquelles l'alphabétisme est nécessaire au fonctionnement efficace de son groupe et de sa communauté, et pour lui permettre aussi de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son perfectionnement personnel et pour le développement de la communauté.

Apprentissage informel : forme d'apprentissage qui n'est structurée ou organisée par aucun établissement ; elle résulte d'interactions quotidiennes avec l'environnement qui offrent des informations et des aperçus nouveaux, par exemple par l'intermédiaire de la conversation, de la lecture, des émissions de radio et de télévision.

Développement rural : englobe l'agriculture, l'éducation, les infrastructures, la santé, le développement des capacités pour les emplois autres que ceux de l'agriculture, les institutions rurales et les besoins des groupes vulnérables. Le développement rural vise à améliorer les moyens de subsistance des populations rurales de manière équitable et durable, que ce soit sur le plan social ou sur celui de l'environnement, par un meilleur accès aux actifs (capital naturel, physique, technologique et social) et aux services, et par un contrôle exercé sur le capital productif (sous ses formes financières ou économiques) afin de permettre à ces populations d'améliorer leurs moyens de subsistance sur une base durable et équitable.

Éducation de base : l'ensemble des activités d'éducation qui ont lieu dans des contextes divers et qui visent à répondre aux besoins d'éducation de base tels que les définit la Déclaration mondiale sur

l'Éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990). Elle inclut donc à la fois la scolarité formelle (primaire et parfois premier cycle du secondaire) et une large variété d'activités d'éducation publiques et privées formelles et informelles proposées pour répondre aux besoins d'éducation de base ainsi définis pour des groupes de personnes de tous âges.

Éducation des adultes (ou éducation permanente ou récurrente) : l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale (dans des écoles, des collèges et des universités et sous forme d'apprentissage professionnel), grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles, développent leurs capacités et/ou enrichissent leurs connaissances afin :

- d'atteindre un certain niveau d'instruction formelle ;
- d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine nouveau ; et/ou
- de recycler ou de mettre à jour leurs connaissances dans un domaine particulier.

Éducation formelle : éducation dispensée dans le système d'écoles, de collèges, d'universités et d'autres établissements d'enseignement formel qui constitue normalement une « échelle » continue d'enseignement à temps complet, qui commence généralement à sept ans et se poursuit jusqu'à 20 ou 25 ans. Dans certains pays, les superstructures de cette « échelle » sont constituées par des programmes organisés d'emploi à temps partiel joints à une participation – également à temps partiel – au système scolaire et universitaire régulier : de tels programmes sont maintenant connus sous le nom de « système dual » ou qualifiés en des termes équivalents.

Éducation non formelle : toute activité d'éducation organisée et durable ne correspondant pas exactement à la définition ci-dessus de l'éducation formelle. L'éducation non formelle peut donc avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements d'éducation et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon le contexte du pays considéré, elle peut englober des programmes éducatifs d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base pour les enfants non scolarisés, de transmission de

compétences pour la vie ou de qualifications professionnelles, et de culture générale. Les programmes éducatifs non formels ne se conforment pas nécessairement au système en « échelle » et peuvent être de durée diverse.

Éducation pour les populations rurales : dans le cadre de l'initiative de l'Éducation pour tous (EPT), la FAO et l'UNESCO ont lancé, en 2002, un nouveau programme-phare centré sur l'éducation pour les populations rurales. Ce programme-phare est un appel à une action de collaboration en vue d'améliorer la coordination des initiatives ciblées sur les besoins des populations rurales en matière d'éducation. Le partenariat est ouvert aux membres qui s'engagent, individuellement et collectivement, à promouvoir et à favoriser une éducation de base de qualité pour les populations rurales.

Éducation pour tous (EPT) : en avril 2000, plus de 1 100 délégués originaires de 164 pays ont réaffirmé leur engagement en faveur de l'EPT lors du Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar (Sénégal). Ils ont adopté le Cadre d'action de Dakar – un document pratique et audacieux qui expose les buts et les stratégies de la réalisation de l'Éducation pour tous.

Enseignement primaire universel (EPU) : scolarisation complète de tous les enfants appartenant au groupe d'âge de la scolarité primaire, soit un taux de scolarisation net de 100 %.

Les six objectifs de Dakar (voir aussi EPT) :

1. Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance ;
2. Faire en sorte que tous les enfants aient accès à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité d'ici à 2015 ;
3. Promouvoir l'acquisition de compétences indispensables dans la vie courante par les adolescents et les jeunes ;
4. Améliorer de 50 % le niveau d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015 ;
5. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005, et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 ;
6. Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation.

Programmes de développement de la première enfance (DPE) : programmes qui proposent un ensemble structuré et significatif d'activités d'apprentissage, soit dans une institution formelle (préscolaire ou niveau 0 dans la Classification internationale type de l'éducation), soit dans le cadre d'un programme non formel de développement de l'enfant. Les programmes de développement de la première enfance sont normalement conçus pour des enfants âgés de trois ans ou plus et comprennent des activités d'apprentissage organisées qui représentent en moyenne l'équivalent d'au moins deux heures par jour et de cent jours par an.

Programme-phare : une série de programmes-phares inter-organisations ont été lancés ou consolidés à la suite du Forum mondial sur l'éducation. Ces programmes sont concentrés sur les idées maîtresses du Forum de Dakar, pour lesquelles des efforts de coopération particuliers sont nécessaires. Chacun d'entre eux est appuyé par un certain nombre de partenaires engagés en faveur de l'EPT. Certains sont conduits par l'UNESCO, d'autres par différentes agences des Nations Unies. La FAO et l'UNESCO conjuguent leurs efforts pour la mise en place d'un nouveau programme-phare, dans le cadre de l'Éducation pour tous (EPT), avec un accent particulier sur les populations rurales.

Sécurité alimentaire : situation qui existe quand chacun, à tout moment, a accès physiquement, socialement et économiquement à une alimentation suffisante, salubre et nutritive répondant à ses besoins diététiques et à ses préférences alimentaires et favorisant une vie active et saine.

Zones rurales :

- espaces où les établissements et les infrastructures humains n'occupent qu'une partie restreinte du paysage ;
- environnement dominé par les pâturages, les forêts, les montagnes et les déserts ;
- établissements de faible densité (environ 5 000-10 000 personnes) ;
- endroits où la plupart des personnes travaillent dans des fermes ;
- disponibilité de la terre à un coût relativement bas ;
- lieu où les activités sont affectées par un coût élevé des transactions, associé à l'éloignement des villes et à la médiocrité des infrastructures.

Sources: FAO et UNESCO.

Avant-propos

À notre époque, les inégalités ont atteint des niveaux sans précédent dans l'histoire mondiale. Les chiffres sont éloquentes :

- 840 millions de personnes sous-alimentées ;
- 1,5 milliard de personnes qui vivent sans avoir accès à une eau potable salubre ;
- 2 milliards de personnes qui vivent sans électricité ;
- 860 millions d'adultes illettrés, dont plus de la moitié sont des femmes ;
- 130 millions d'enfants non scolarisés ;
- 14 millions d'enfants qui ont perdu leur mère ou leurs deux parents à cause du sida.

La majorité de chacun de ces groupes – qui se recoupent bien souvent – vit dans des zones rurales. En fait, plus de 70 % des pauvres dans le monde sont des pauvres vivant en milieu rural.

Au début de ce nouveau millénaire, alors que l'actualité est souvent dominée par le terrorisme, nous savons que les inégalités nourrissent la délinquance et le crime, qui à leur tour constituent souvent un signe de l'exaspération des pauvres face aux inégalités dans le monde. L'une des inégalités majeures qui affectent les pauvres des milieux ruraux est l'inégalité d'accès à une éducation de qualité, qui revêt une telle importance pour le développement social et économique.

La pauvreté, la sécurité alimentaire et l'éducation de base sont au cœur du nouveau discours sur l'aide au développement. Toutefois, la ruralité de ces problèmes est souvent oubliée. La pauvreté et l'analphabétisme demeurent, dans des proportions accablantes, des phénomènes ruraux. La pauvreté en termes de revenus dans les zones rurales est étroitement liée à l'analphabétisme ainsi qu'à d'autres formes de dénuement comme la malnutrition, la mortalité infantile et un accès insuffisant à une eau salubre.

L'urbanisation ne résoudra pas le problème : en fait, on prévoit que plus de 60 % des pauvres continueront à vivre dans les zones rurales des pays en développement en 2025. La pauvreté et l'analphabétisme en milieu

rural ne constituent pas simplement des problèmes de transition ni une crise d'ajustement dans un processus de modernisation : ils posent des problèmes de développement structurel.

Pour la grande majorité des pauvres vivant en milieu rural, l'agriculture constitue le principal moyen de subsistance. Le développement rural doit donc relever un défi majeur : réaliser à la fois la réduction de la pauvreté et l'éducation pour tous. L'expérience accumulée et les théories du développement nous enseignent que l'éducation est un puissant instrument de changement économique, social et culturel.

Afin de réduire la pauvreté et d'atteindre les objectifs du millénaire pour le développement, et notamment les deux premiers objectifs, à savoir réduire de moitié la faim et la pauvreté et assurer l'enseignement primaire universel pour 2015, nous devons changer les modalités traditionnelles de travail des agences internationales d'aide et répondre aux besoins de la plus grande « majorité oubliée » dans le monde : les populations rurales. On peut y parvenir par de nouveaux partenariats et alliances multisectoriels et interdisciplinaires entre les spécialistes de l'éducation et ceux de l'agriculture et du développement rural. En prenant l'initiative de lancer la recherche qui a conduit à cette publication, la FAO et l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO ont tenté de faire un pas dans cette direction.

Bien qu'il semble plus coûteux en temps et en financement d'atteindre les pauvres des zones rurales par rapport à ceux qui vivent en zones urbaines ou périurbaines, nous estimons qu'il s'agit là d'une tâche que l'on ne peut plus ignorer ni différer. Si nous souhaitons contribuer à la construction d'un monde où la paix l'emportera sur la guerre et le terrorisme, et la prospérité sur la pauvreté, il est nécessaire d'analyser à long terme et dans une perspective holistique le rapport coût-efficacité de l'aide internationale à l'éducation pour les populations rurales.

Le message fondamental de cet ouvrage est que la poursuite des tendances actuelles en matière de politique éducative ne permettra pas de résoudre le problème de l'éducation en zones rurales. Le défi consiste à trouver des modalités spécifiques pour traiter les questions d'offre et de demande auxquelles doit faire face l'éducation dans ces zones. Il consiste aussi à lier les interventions portant sur l'éducation à des initiatives plus vastes de réduction de la pauvreté et de développement rural. L'éducation

pour tous ne sera jamais réalisée dans des zones affectées par la pauvreté, par une mortalité élevée et par la discrimination entre les sexes ou sous toute autre forme.

Mais en évoquant la réforme et le développement, n'oublions pas les qualités particulières de l'éducation pour les populations rurales qui pourraient être exportées vers les écoles des zones urbaines afin de les enrichir – pédagogiquement, intellectuellement et culturellement – précisément du fait de leur orientation plus axée sur la pratique. La vie rurale a fertilisé l'éducation de bien des manières et la richesse de cet héritage ne doit pas être ignorée ni perdue, mais plutôt entretenue et développée.

Dans les pays industrialisés, l'environnement social des enfants est de plus en plus dénué d'adultes – ceux avec lesquels ils entrent en interaction étant leurs parents, leurs enseignants et quelques autres personnes. Cette participation progressive et croissante au monde des adultes et au monde du travail dans laquelle les grandes personnes imposent une discipline, donnent le ton et fixent les tâches à accomplir n'existe plus. Ramener à l'école la vie extérieure représente donc un défi pédagogique majeur, notamment dans les écoles modernes et urbaines.

L'éducation en zones rurales intervient à différents niveaux, depuis les classes primaires multigrades jusqu'aux universités d'agriculture. Dans de nombreux pays, on a organisé le changement social et le développement économique en dispensant non seulement l'éducation de base, qui est reconnue comme une priorité, mais aussi des formations spécifiques visant à améliorer les techniques employées dans l'économie rurale. En outre, les travaux récents sur le capital social montrent que la connaissance constitue un élément clé pour renforcer les communautés rurales et faciliter leur adaptation au changement.

Toutefois, l'éducation ne saurait résoudre tous les problèmes. Dans un monde où les pays riches versent un milliard de dollars EU par jour à leurs agriculteurs – six fois le montant alloué à l'aide –, l'élévation du niveau d'instruction des pauvres des zones rurales dans les pays en développement ne suffira pas. La promotion du développement humain par des politiques intérieures reconnaissant les problèmes ruraux, y compris les politiques de l'éducation, est hautement nécessaire, comme l'illustre la présente publication. Cependant, cet engagement et ces efforts de politique

générale ne produiront leur plein effet que si la communauté internationale reconnaît clairement que les inégalités actuelles de la mondialisation alimentent la pauvreté de masse, et – plus important encore – si elle agit en conséquence.

John H. Monyo

Sous-Directeur général
Département du développement durable
Organisation des Nations Unies
pour l'alimentation et l'agriculture

Gudmund Hernes

Directeur
Institut international de planification
de l'éducation
Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science
et la culture, Paris

Remerciements

Nous tenons à remercier vivement les nombreuses personnes qui ont mené cette recherche et fait de cet ouvrage une réalité. Ester Zulberti, Chef du service de la vulgarisation, de l'éducation et de la communication (SDRE) de la FAO, a facilité la réalisation de l'ouvrage. Outre l'orientation et les commentaires apportés par des collègues de la FAO et de l'UNESCO/IPE, plusieurs spécialistes de terrain ainsi que des universitaires ont préparé des documents thématiques et des études de cas. Nous tenons à remercier en particulier Keith Andrews, Daniel Balizet, Jacira Câmara, Djim Momar Cisse, María del Mar Delgado, Daniel Desmond, Candido Alberto Da Costa Gomes, Kate Green, James Grieshop, George Kanyama-Phiri, Michael Lakin, Liu Yonggong, Ma Peifang, Charles Maguire, Cheikh Mbacké Mboup, Dmytro Melnychuk, Eduardo Ramos, Bikas Sanyal, Charlotte Sedel, Bhanu Shiva Reddy, Kla Somtrakool, Aarti Subramaniam, P. Sunando Rao, Peter Taylor, Ian Wallace, Manuel Zertuche et Zhang Jingzun. Nous remercions également Malcolm Hazelman, du bureau régional de la FAO pour l'Asie et le Pacifique à Bangkok, qui a contribué à la préparation de quelques études de cas en Asie.

Le comité de lecture comprenait David Acker, Udo Bude, Charles Maguire et John Oxenham. La contribution critique apportée par leurs pairs a joué un rôle essentiel dans l'amélioration des premières versions de cette publication.

Sa traduction en français et en espagnol a été rendue possible grâce à l'appui financier de la République de Saint-Marin.

Introduction générale

Les raisons d'être de cet ouvrage

*David Atchoarena
et Lavinia Gasperini*

En dépit des efforts déployés depuis les années 1960 et de la mobilisation de la communauté internationale qui a été déclarée à la Conférence de Jomtien en 1990, les zones rurales dans de nombreux pays en développement ont encore du retard en matière d'éducation. On oublie souvent que la lenteur du rythme de la progression vers l'éducation de base universelle est due, dans une large mesure, à la persistance de faibles taux de scolarisation dans les zones rurales. De plus, l'espace rural est souvent au point mort en matière de développement économique.

Le grand défi du siècle nouveau est la réduction de la pauvreté. Pratiquement tous les pays et tous les bailleurs de fonds s'accordent sur l'importance de réduire la pauvreté et ses problèmes connexes d'inégalités, de non-respect des droits fondamentaux de l'homme, de mauvaises conditions sanitaires, de manque de connaissances et de compétences et de marginalisation d'un grand nombre de personnes. Les chiffres sont éloquents.

On estime que 1,2 milliard de personnes à travers le monde sont classées parmi les pauvres. Concrètement, cela correspond à la population actuelle de la Chine, à une population supérieure à celle de l'Inde et à plus de quatre fois celle des États-Unis. Ce qui est alarmant, c'est que plus de 70 % des pauvres, soit 840 millions, des pays en développement vivent dans les zones rurales. Ils se trouvent pris dans un cercle vicieux car leur pauvreté même leur interdit d'accéder aux services et aux opportunités qui pourraient les aider à sortir de la pauvreté – éducation, emploi bien rémunéré, nutrition adéquate, infrastructures et communications.

On oublie souvent que le problème de la pauvreté est d'abord un problème de pauvreté et de sécurité alimentaire en milieu rural. Dans de nombreux pays pauvres, les zones rurales n'ont bénéficié que d'un

développement économique faible ou inexistant, et la pression démographique constitue désormais une menace pour les ressources agricoles et l'environnement naturel. Les statistiques sur les incidences de la faim donnent à réfléchir :

- 36 millions de personnes sont mortes de la faim ou de ses conséquences immédiates au cours de l'année 2000, et parmi celles-ci un enfant de moins de dix ans meurt toutes les sept secondes ;
- on estime qu'il y a dans le monde 840 millions de personnes sous-alimentées, dont 777 millions dans les pays en développement ;
- 180 millions d'enfants de moins de dix ans sont sous-alimentés.

Outre les effets dévastateurs de la faim, il y a :

- 130 millions d'enfants non scolarisés ;
- 860 millions de jeunes et d'adultes analphabètes.

Si on considère que ces statistiques sont globales, il est raisonnable d'en conclure que les pauvres sont en majorité ruraux, analphabètes et sous-alimentés.

Aujourd'hui, la mondialisation oppose de nouveaux obstacles à l'amélioration des conditions de vie des personnes vivant en zones rurales, et notamment des plus pauvres. Cette situation a un profond impact sur les revenus agricoles et par conséquent sur les conditions de vie des populations rurales et sur la pauvreté en milieu rural. La situation et les tendances actuelles liées à la mondialisation et aux changements intervenus dans l'environnement rural appellent des réponses nouvelles.

Il est reconnu que les agriculteurs possédant une éducation de base ont plus de chances d'adopter de nouvelles technologies et de devenir plus productifs. Avec l'éducation de base, ils sont plus pourvus d'informations pour prendre des décisions concernant leur vie et leurs communautés et pour être des participants actifs dans la promotion des dimensions économiques, sociales et culturelles du développement. Il est également reconnu que la main-d'œuvre rurale excédentaire doit trouver du travail à l'extérieur de l'exploitation agricole, que ce soit dans un contexte rural ou urbain, et comme ils ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer, les individus ont peu de chances d'être embauchés, sinon pour une rémunération minimale.

Une communauté ne peut encourager le développement si sa population n'est pas instruite. Il est peu probable que les entreprises, grandes ou petites, choisissent d'investir dans les zones rurales si des ressources humaines compétentes ou susceptibles d'être formées ne sont pas disponibles. De même, une communauté ne peut pas retenir les personnes instruites sans un environnement économique attractif. De nombreuses zones rurales pauvres, essentiellement situées dans les pays en développement, sont prises au piège de cette situation. Cette publication, qui reconnaît l'importance centrale du dilemme, a choisi d'adopter une analyse intégrée qui combine, dans toute la mesure du possible, la perspective du développement durable et les questions d'éducation.

Une perspective nouvelle

Dans les zones rurales des pays à faible revenu, le problème de l'accès à l'éducation est aigu, et il est nécessaire pour relever l'énorme défi qu'implique l'offre d'une éducation pour tous, d'adopter une vision plus globale de l'éducation. En particulier, la question du développement de l'éducation en zones rurales ne peut être traitée de manière adéquate sans mentionner les bouleversements qui sont intervenus dans le milieu agricole. En effet, ce milieu a beaucoup changé, comme l'indique par exemple la réorientation des marchés du travail ruraux vers l'emploi non agricole et la persistance – ou l'aggravation – de la pauvreté en milieu rural.

Il est clair pour la communauté mondiale du développement qu'une approche multisectorielle et multidisciplinaire est nécessaire pour réduire la pauvreté en milieu rural et que nous devons travailler ensemble si nous souhaitons atteindre notre but. S'il n'existe actuellement aucune solution unique pour l'atténuation de la pauvreté en milieu rural, l'éducation et la formation n'en constituent pas moins des éléments cruciaux. La croissance doit être obtenue dans l'équité et les ruraux ont besoin d'avoir la capacité de participer au marché du travail et à la société.

Dans le combat contre la pauvreté rurale et pour le développement rural, l'éducation et la formation sont deux des armes les plus puissantes. Malheureusement, elles figurent aussi parmi les aspects les plus négligés des interventions de développement rural menées par les gouvernements nationaux et par les bailleurs de fonds. Depuis les années 1970, où de nombreux intérêts et investissements sont allés à l'enseignement agricole traditionnel, les nouveaux investissements ont été rares et espacés. Un

certain nombre de raisons expliquent le déclin de l'intérêt porté à ce type d'enseignement (y compris l'enseignement et la formation professionnels, l'enseignement supérieur, la recherche et la vulgarisation). Parmi celles-ci figure le sentiment de satisfaction mal fondé qui s'est manifesté lors de la célèbre « révolution verte » qui a laissé croire qu'elle offrait des solutions scientifiques aux perspectives illimitées pour la production de céréales de base, notamment le riz et le blé. Dans une certaine mesure, les décideurs ont estimé que l'enseignement agricole avait résolu le problème de la production alimentaire et ont reporté leur attention sur d'autres tâches apparemment plus urgentes. Le développement de l'urbanisation et le rééquilibrage des influences politiques ont eux aussi rendu les décideurs plus attentifs aux problèmes urbains qu'à l'éducation en zones rurales.

Les pays en développement et la communauté des donateurs adoptent une approche nouvelle des problèmes ruraux et la focalisation traditionnelle sur la production agricole s'est effacée devant le recentrage sur le développement rural. On est désormais convaincu que pour réduire la pauvreté et faire du développement rural durable une réalité, il faut se préoccuper de l'ensemble des populations vivant dans ce qu'il est convenu d'appeler l'espace rural. Dans le passé, « rural » était synonyme d'« agricole ». L'agriculture constituait le secteur économique le plus important, car elle produisait des réserves alimentaires vitales et était le premier employeur. Malgré son importance, la production agricole ne pouvait pas absorber toute la main-d'œuvre rurale excédentaire, pas plus qu'elle ne pouvait influencer d'autres secteurs tels que la santé, l'éducation et les infrastructures pour qu'ils investissent à un niveau suffisant pour assurer la transformation des zones rurales. Aujourd'hui, l'approche fondée sur le développement rural reconnaît l'existence d'un grand nombre de partenaires différents dans l'espace rural. Certains d'entre eux continuent de vivre de l'agriculture, alors que d'autres exercent un large éventail d'emplois dans des professions non agricoles, qui s'exercent dans les petits villages comme dans les villes plus importantes ou dans les établissements périurbains. Le concept de développement rural n'est pas nouveau, mais la mondialisation le situe dans un contexte différent et conduit à repenser les politiques visant à le favoriser.

Le rassemblement de partenaires divers dans l'espace rural implique que l'éducation et la formation soient différentes de celles qui étaient disponibles dans le passé. Aujourd'hui s'impose la nécessité d'une approche éducative plus large, au service des besoins de groupes cibles diversifiés

et centrés prioritairement sur les besoins d'apprentissage de base des enfants des milieux ruraux, des adultes et des jeunes non scolarisés et des pauvres des zones rurales. C'est ce que nous appelons l'éducation pour le développement rural.

Au début de ce siècle nouveau, la communauté internationale des bailleurs de fonds, les ONG et les États nationaux s'accordent à reconnaître qu'un des objectifs essentiels de développement doit être l'atténuation de la pauvreté. Étant donné que 70 % des pauvres existant dans le monde vivent en milieu rural et qu'un grand nombre d'entre eux dépendent de l'agriculture et des ressources naturelles pour leurs revenus et leur survie, le développement rural joue désormais un rôle central dans la réduction de la pauvreté.

La définition du développement rural a été encore affinée afin de considérer le processus dans sa globalité comprenant l'ensemble de l'espace rural, et non comme un simple élargissement de la portée du développement agricole. On trouve à l'intérieur de l'espace rural, outre les agriculteurs et une importante proportion de la population classée parmi les pauvres, une large diversité de communautés engagées dans différentes professions et activités commerciales. Nombre d'entre elles vivent dans des villages ou de petites villes, ou dans un milieu périurbain. Leurs besoins en matière d'information, d'éducation et de qualifications diffèrent souvent de ceux des personnes qui pratiquent l'agriculture et qui peuvent vivre dans des zones plus isolées de l'espace rural. Dans sa définition affinée, le développement rural englobe l'agriculture, la sécurité alimentaire, l'éducation, les infrastructures, la santé, le développement des capacités pour les emplois non agricoles, les institutions rurales et les besoins des groupes vulnérables.

Pour provoquer un changement substantiel, les réformateurs des établissements ou des systèmes d'enseignement agricole doivent prendre la mesure de la complexité de l'environnement dans lequel intervient un recentrage de l'agriculture sur le développement rural.

La stratégie consistant à centrer les politiques de l'éducation en milieu rural sur l'expansion de l'enseignement agricole aux niveaux secondaire et supérieur est désormais considérée comme largement dépassée. Pour répondre aux problèmes auxquels doit faire face le monde rural d'aujourd'hui, il est nécessaire d'avoir une vision intégrée de l'éducation,

centrée sur l'accès à une éducation de base de qualité pour tous. Pour atteindre les objectifs de sécurité alimentaire, de réduction de la pauvreté et de satisfaction des besoins du marché du travail en milieu rural, il faut que les politiques de développement rural reconnaissent pleinement la nature spécifique de l'environnement rural.

Intentions et portée de cet ouvrage

Afin de promouvoir cette conception et d'en tirer des leçons opérationnelles pour orienter les pays dans la réforme de leurs politiques d'éducation, de formation et de développement rural, l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) a conjugué ses forces avec celles de l'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) de l'UNESCO pour conduire une étude internationale sur l'éducation et le développement rural. L'objectif premier de ce livre, qui résulte de cette initiative commune, est d'examiner ce thème envisagé du point de vue des politiques publiques et à partir des cadres conceptuels. Il s'efforcera également de mettre en lumière ce que l'on peut appeler les « bonnes pratiques ».

Les conclusions de cette étude ne sont pas censées servir de modèles, mais plutôt de points de référence pour tous ceux qui recherchent des moyens de développer l'enseignement dans les zones rurales et de contribuer plus efficacement au développement rural. Elles seront largement diffusées au niveau international et conduiront à des consultations avec les pays concernés au niveau régional et, dans certains cas, national, et avec la communauté des donateurs, afin de veiller non seulement à ce que la dimension rurale soit vraiment prise en compte dans les politiques d'aide à l'éducation, mais aussi à ce que l'on donne à l'éducation une place centrale dans les stratégies de développement.

Cet examen ne prétend pas être exhaustif et certains domaines, comme ceux des services de vulgarisation et de l'enseignement à distance, qui ont récemment fait l'objet de publications de la FAO, ont été délibérément omis. D'autres domaines importants ont peut-être été affectés par les options retenues pour cette étude. Le choix d'expériences nationales est focalisé sur les pays en développement et vise, dans la mesure du possible, à établir un équilibre entre les régions. Toutefois, la disponibilité de l'information n'a pas toujours rendu cet équilibre possible. De plus, ce livre a peut-être tendance à trop mettre l'accent sur les

descriptions, les analyses et les débats de politique générale, tout en évitant de dispenser des conseils spécifiques et pratiques concernant le « comment faire ». Le lecteur en quête de réponses toutes prêtes sera déçu par l'absence de solutions miracles. Les communautés rurales doivent constituer des capacités humaines et institutionnelles pour le développement et mettre en œuvre des stratégies à long terme pour provoquer le changement. Il y a donc encore beaucoup à faire pour élaborer un processus cohérent de consultations complémentaires au niveau national, en collaboration avec les partenaires des secteurs du développement rural et de l'éducation, afin de poursuivre le processus d'élaboration de stratégies spécifiques à chaque pays.

Structure de l'ouvrage

Le *chapitre I* propose une introduction contextuelle et théorique aux idées nouvelles sur le développement rural et la réduction de la pauvreté, ainsi qu'un examen de la contribution de l'éducation au développement rural. Dans le *chapitre II*, l'ouvrage examine de manière approfondie l'offre d'éducation de base dans les zones rurales et suggère quelques orientations de politique générale pour son amélioration. Poursuivant l'exploration d'une dimension particulière de l'éducation de base, le *chapitre III* consacre une attention particulière aux stratégies qui lient l'enseignement scolaire à l'environnement vécu par les élèves, y compris l'agriculture, et à l'éducation par le jardinage. Il s'agit ici de fournir des informations actualisées et des idées nouvelles sur des aspects très controversés qui sont souvent associés aux zones rurales, même si leur application est beaucoup plus vaste. Le *chapitre IV* déplace le champ de l'analyse de l'éducation vers le travail et examine les implications de la transformation des marchés du travail ruraux pour le développement des compétences. Une attention particulière est donnée à la croissance de l'emploi non agricole en zones rurales et à la nécessité d'élargir le champ des politiques générales de l'enseignement et de la formation agricoles à la formation technique et professionnelle pour le développement rural. Ce débat se prolonge au *chapitre V*, qui examine les qualifications de niveau supérieur et la contribution du secteur de l'enseignement tertiaire au développement rural. La réforme des établissements d'enseignement supérieur agricole fait l'objet d'un intérêt particulier et des conclusions basées sur des études de cas viennent documenter les « bonnes pratiques » en matière de réforme institutionnelle. Enfin, le *chapitre VI* est centré sur les conclusions essentielles de l'étude et examine leurs implications de

politique générale et les réponses possibles pour les donateurs et pour les pays.

Chaque chapitre peut être lu séparément, ce qui donnera aux lecteurs, déjà familiarisés avec l'éducation pour le développement rural, l'occasion d'aborder directement le domaine qui les intéresse plus particulièrement. Les décideurs qui se préoccupent essentiellement des grandes orientations d'une réforme pourront préférer commencer par la lecture du dernier chapitre.

Chapitre I

Éducation et développement rural : présentation du contexte

*David Atchoarena
et Charlotte Sedel*

Introduction

Repenser l'éducation en zones rurales exige d'examiner tout d'abord les caractéristiques du secteur rural, notamment dans les pays en développement, puis la place de l'éducation dans le débat actuel sur le développement rural. Dans une large mesure, les politiques de développement ont négligé les zones rurales. D'une manière similaire, la dimension rurale des problèmes de l'éducation de base dans la plupart des pays en développement a été largement ignorée au cours des années 1990. Cependant, on a beaucoup écrit sur la place de l'agriculture dans l'enseignement primaire et sur l'impact de l'éducation sur la productivité agricole. En d'autres termes, considérer l'éducation dans le contexte du développement rural et de la sécurité alimentaire ne constitue pas en soi une approche nouvelle. Ce qui a changé récemment, c'est le contexte dans lequel se produit le développement rural, le cadre conceptuel dans lequel il est conçu et les voies qui sont explorées afin de lier l'environnement rural à l'apprentissage. Ce premier chapitre s'efforcera de décrire cet arrière-plan factuel et conceptuel.

Les faits et chiffres fondamentaux aident à comprendre la nécessité de consacrer davantage d'attention aux zones rurales. On estime que pendant les deux prochaines décennies, la majorité de la population vivant dans les pays en développement continuera d'être rurale. Par conséquent au cours de cette période, le défi du développement continuera d'être lié aux tendances et situations existant en milieu rural. Ainsi, la réalisation des objectifs fixés par la communauté internationale pour l'année 2015, notamment en ce qui concerne la réduction de la pauvreté et l'éducation de base, exigera que l'accent soit mis particulièrement sur les zones rurales.

Un des aspects importants du débat sur l'agriculture dans l'éducation de base, et plus généralement sur l'éducation en zones rurales, est la question de savoir s'il en résulte un accroissement de la productivité agricole. On a souvent admis qu'il existe un lien de causalité directe entre l'éducation et la productivité agricole. Toutefois, cette hypothèse est souvent contestée, en partie parce qu'il est très difficile d'évaluer avec précision la contribution de l'éducation à la croissance économique.

Il y a longtemps que, dans de nombreux pays, l'agriculture est « enseignée » dans des écoles, avec des degrés de réussite variables quant aux résultats attendus de son inclusion dans les programmes d'études. L'utilité de l'agriculture en tant que partie intégrante du programme d'études des écoles rurales, où elle avait été traitée soit comme une activité manuelle complémentaire aux programmes (Bénin, Burundi, Colombie, Congo, Gambie, Ouganda, Seychelles, Zambie, pour n'en citer que quelques-uns), soit comme une matière distincte inscrite au programme (Botswana, Côte d'Ivoire, Kenya, Lesotho, Malawi, Rwanda, Swaziland et Tanzanie, par exemple), a été très contestée pendant de nombreuses années. Le débat sur l'agriculture à l'école primaire s'est quelque peu calmé vers la fin des années 1990. Il est courant que l'agriculture ne soit pas considérée comme un secteur prioritaire à cause des nombreuses contraintes qui, dans le passé, ont fait obstacle à son enseignement efficace dans les écoles primaires.

Toutefois, la réflexion sur la contribution de l'éducation au développement va bien au-delà du contexte scolaire. Dès le début des années 1970, la notion d'« éducation de base » a été définie dans un sens beaucoup plus large renvoyant à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire dans des domaines complémentaires : alimentation, nutrition, hygiène, santé, planification familiale, etc. Le débat sur l'éducation et le développement rural a donc inclus des formes diverses d'éducation non formelle, y compris des programmes d'alphabétisation des adultes.

L'examen rapide proposé par ce premier chapitre est nécessaire pour nous rappeler que la question de l'éducation et du développement rural est un thème récurrent. Tout en reconnaissant le caractère unique du contexte actuel et le renouvellement des concepts et des approches du développement rural, il importe de garder présents à l'esprit les enseignements des initiatives passées visant à permettre à l'éducation de jouer son rôle dans le développement rural et dans la sécurité alimentaire.

1. La transformation du contexte rural et le nouvel agenda du développement concernant la pauvreté en milieu rural

1.1 Définir les zones rurales

Avant d'examiner plus en détail les problèmes ruraux, il apparaît important de définir le terme « rural ». Selon les pays, les perceptions seront différentes, ce qui rendra les comparaisons difficiles. D'après la FAO, la définition d'une « zone rurale » doit répondre à deux critères : l'un est en rapport avec le lieu de résidence et le modèle d'établissement, l'autre avec le type de travail auquel participent les résidents. Premièrement, les zones rurales sont généralement des zones ouvertes, avec de faibles densités des populations établies. Une proportion importante de l'espace non colonisé et/ou de l'espace utilisé sert à la production primaire (mines, agriculture, bétail, foresterie, pêche). Deuxièmement, les résidents des zones rurales sont largement dépendants – directement ou indirectement – de ces activités de production primaire qui constituent leur principal moyen de subsistance – sinon le seul. Néanmoins, il s'est révélé difficile de proposer une définition uniforme de l'expression « zone rurale » qui soit acceptée dans tous les pays et qui puisse s'appliquer à toutes les situations, du fait que la capacité d'accueillir une population est, dans une certaine mesure, déterminée par l'environnement, et ce qui est considéré « urbain » et « rural » peut être déjà défini politiquement et administrativement. Il existe ainsi des zones rurales du Sud-Est asiatique (Bangladesh et Indonésie, par exemple) dont les densités démographiques peuvent être encore plus élevées que celles de certaines zones d'Amérique du Nord ou d'Europe classées comme suburbaines ou urbaines.

D'un point de vue statistique, la définition de l'espace rural varie donc largement selon les pays. Aussi bien les critères utilisés que les seuils adoptés peuvent être différents. Dans les pays qui maintiennent des critères démographiques, la limite urbain/rural peut être très variable : elle est ainsi de 2 500 habitants au Mexique contre 10 000 au Nigéria. D'autres pays ne prennent pas en compte la dimension de la population, mais plutôt le statut administratif ou les équipements disponibles.

Même au sein d'un environnement plus homogène comme la Communauté européenne, la définition de ce qui est rural n'est pas aisée, comme en témoigne la déclaration suivante : « Il n'existe actuellement

aucune démarcation géographique précise des zones rurales au sein de la Communauté européenne, ni de définition régulièrement appliquée de ce qui constitue une population rurale. Dans ces conditions, toute estimation de la population rurale, que ce soit par État membre ou par région, ne serait qu'approximative et ne pourrait être utilisée pour établir des comparaisons significatives » (Bodiguel, dans : Gardou, 1991).

Bien qu'il existe une compréhension commune de ce qui est rural, il n'existe pas de définition universelle. Afin de mieux appréhender le concept de ruralité, certains auteurs ont utilisé une approche à critères multiples en définissant les zones rurales comme :

- un espace où les établissements et les infrastructures humains n'occupent qu'une partie restreinte du paysage ;
- un environnement naturel dominé par les pâturages, les forêts, les montagnes et les déserts ;
- des établissements de faible densité (autour de 5 000 à 10 000 personnes) ;
- des lieux où la plupart des personnes travaillent dans des fermes ;
- la disponibilité de la terre à un coût relativement faible ;
- un lieu où les activités ont un coût de transaction élevé, associé à l'éloignement des villes et à la médiocrité des infrastructures (Ashley et Maxwell, 2001).

Certains auteurs ajoutent à cette liste la fréquence de la pauvreté, qui reste plus élevée dans les zones rurales, en dépit d'une urbanisation souvent massive (Wiggins et Proctor, 2001). Si ces définitions multidimensionnelles peuvent aider à définir les caractères essentiels de la ruralité, elles ne fournissent pas un instrument précis pouvant avoir une utilité pratique avérée. Cependant, les zones rurales sont clairement reconnaissables. Dans ce type de situation, on est tenté d'adopter l'attitude de J. Robinson en disant que même si nous ne pouvons pas donner une définition de l'éléphant, nous sommes capables de dire quand nous en voyons un.

Si ce pragmatisme peut sembler conceptuellement raisonnable, il ne résout pas le problème pratique posé par les comparaisons internationales. Aussi longtemps que la définition utilisée dans les statistiques nationales reste stable dans le temps, n'importe quelle définition peut s'appliquer. Le problème devient beaucoup plus complexe quand on s'efforce de comparer différents pays.

Encadré 1. Définition de la ruralité : problèmes, implications et perspectives

Les bureaux de statistiques nationaux sont les mieux placés pour distinguer entre les zones urbaines et rurales dans leurs propres pays (UN/ECOSOC, 1998, p.31). Il est néanmoins important de disposer d'une définition constante de la ruralité, même incomplète, afin que les comparaisons soient possibles. *L'Annuaire démographique des Nations Unies* classe périodiquement les populations par groupes de dimension des localités, mais seulement pour une minorité de nations et généralement jusqu'à un chiffre de population qui n'est pas inférieur à 20 000.

Dans son rapport « Perspectives de l'urbanisation mondiale », la Division de la population des Nations Unies définit la population rurale comme la « population vivant dans les zones classées comme rurales, autrement dit celle qui représente la différence entre la population totale d'un pays et sa population urbaine ». Dans le même document, la population urbaine est définie comme la « population vivant dans les zones classées comme urbaines selon les critères utilisés par chaque zone ou pays ».

Pourtant, les différences entre les définitions nationales ont des implications sérieuses pour les comparaisons internationales. Supposons qu'un pays A (Gabon) fixe la limite rural-urbain à 2 000 personnes, et qu'un pays B (Nigéria) la fixe à 20 000 personnes. Un pourcentage beaucoup plus élevé de la population – et des plus pauvres, disposant par exemple de moins de 1 \$EU par jour – sera compté en B par rapport à A, même si la répartition réelle de la population entre les différentes dimensions de localisation est identique au sein de A et de B. Dans ce cas, la proportion des dépenses publiques consacrées à la santé, à l'éducation ou à l'aide alimentaire dans les zones rurales, telles qu'elles sont officiellement définies, devrait être beaucoup plus élevée en B qu'en A. De plus, toute migration des zones rurales vers les zones urbaines devra normalement paraître plus grande en A qu'en B du fait de la définition de ce qui est « urbain », même si les événements qui se déroulent sur le terrain en A et en B sont identiques.

Une possibilité, qui demande à être examinée d'urgence, serait que le système des Nations Unies puisse :

- (a) aider les pays à produire des ensembles de données internationales normalisées indiquant les changements de pourcentages des personnes vivant dans des lieux de dimensions différentes ;
- (b) publier des données de recensement sur les lieux se situant en dessous de la limite rural-urbain, par exemple 5 000 personnes, afin qu'elles soient utilisées dans le travail analytique ;

- (c) publier et observer l'évolution des pourcentages de la population – femmes, enfants, pauvres, analphabètes – vivant non seulement dans des lieux de dimensions différentes, mais dans des lieux dont la population ne dépasse la limite rural-urbain qu'au tout début d'une période intercensitaire. Les véritables augmentations du pourcentage de la population urbaine pourront ainsi être séparées des effets liés à des situations limites.

Sources : FIDA, 2001 ; Secrétariat des Nations Unies, 2002.

1.2 Les tendances rurales et leurs implications pour les initiatives de réduction de la pauvreté

On estime que pendant les deux prochaines décennies, la majorité de la population vivant dans les pays en développement continuera d'être rurale. Cela sera encore plus vrai pour les pays les moins avancés, où les personnes vivant dans les zones rurales représenteront encore plus de 55 % du total de la population en 2030. En d'autres termes, au cours de cette période, le problème du développement continuera d'être lié aux tendances et aux situations existant en milieu rural. Par conséquent, la réalisation des objectifs fixés par le Sommet mondial de l'alimentation pour l'année 2015 exigera que l'accent soit mis en particulier sur les zones rurales.

En dépit de ce fait, le déclin de l'attention prêtée aux questions rurales est probablement dû, dans une large mesure, aux tendances démographiques mondiales et à la focalisation sur l'urbanisation et ses implications pour le développement. En fait, le XX^e siècle a connu une importante redistribution de la population mondiale vers les zones urbaines. Alors que 66 % des êtres humains vivaient dans des zones rurales en 1960, cette proportion ne dépassait pas 53 % en 2000, ce qui représente néanmoins encore la majorité de la population mondiale. En outre, les projections les plus récentes indiquent que la population rurale des pays les moins avancés augmentera très lentement jusqu'en 2025. À partir de cette période, elle devrait commencer à diminuer, selon la tendance qu'ont connue des régions plus développées depuis 1950 (Secrétariat des Nations Unies, 2002). À l'exception de l'Afrique et de l'Océanie, la population rurale est censée diminuer dans toutes les régions entre 2000 et 2030.

Tableau 1. Évolution de la population rurale par région et par groupe de développement – 1950-2030

Région	Population (en millions)				Taux de croissance (%)	
	1950	1975	2000	2030	1950-2000	2000-2030
Population rurale						
– Amérique du Nord	62	64	71	61	0,28	-0,49
– Amérique latine et Caraïbes	97	124	127	116	0,55	-0,33
– Océanie	5	6	8	10	0,98	0,61
– Europe	261	221	193	131	-0,60	-1,31
– Asie	1155	1805	2297	2271	1,37	-0,04
– Afrique	188	304	498	702	1,94	1,14
Population rurale						
– Monde	1,77	2,52	3,19	3,29	1,18	0,10
• Régions les plus développées	0,37	0,31	0,29	0,21	-0,45	-1,09
• Régions les moins développées	1,40	2,21	2,90	3,08	1,46	0,20

Source : Secrétariat des Nations Unies, 2002.

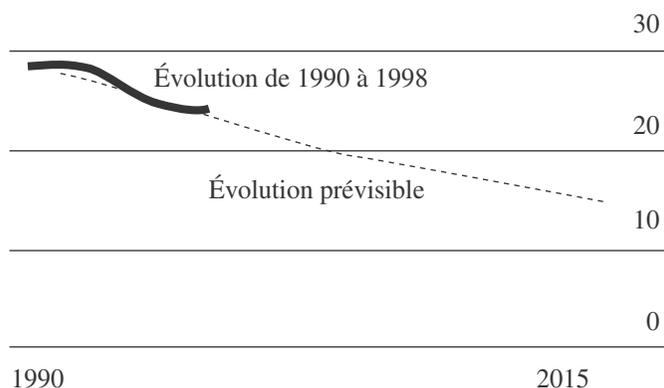
En dépit du fait que ces tendances globales confirment le scénario de l'urbanisation, les données disponibles documentent également la force de la ruralité. Il est à noter que l'essentiel de la population rurale est concentré dans quelques pays, puisque 35 nations représentaient 85 % de la population rurale mondiale en 2000. En 2030, on s'attend à ce que le Bangladesh, le Pakistan et l'Indonésie rejoignent la Chine et l'Inde dans le groupe des pays qui comptent plus de 100 millions d'habitants vivant dans les zones rurales. L'augmentation globale de la population qui a eu lieu en 1960-2000 a conduit à une croissance considérable de la population rurale, qui est passée de 2 milliards en 1960 à 3,2 milliards en 2000. Cette expansion a été due, pour l'essentiel, à l'expansion démographique rurale dans les régions les moins développées.

Les tendances de la fécondité en milieu rural et de la croissance démographique doivent être prises en considération lorsqu'on aborde les questions de développement rural. En particulier, les changements démographiques ruraux ont des implications d'une grande portée pour le revenu des ménages et pour la pauvreté.

1.3 Zones rurales, zones pauvres

La pauvreté est réapparue récemment comme point central des initiatives pour le développement durable au niveau international. En 1996, les pays participant au Sommet mondial pour le développement social se sont engagés à éradiquer la pauvreté extrême ainsi qu'à réduire substantiellement la pauvreté globale pendant la première décennie du XXI^e siècle.

Graphique 1. Personnes vivant avec moins de 1 \$ par jour (%)



Source : Secrétariat des Nations Unies, 2002.

Pour la communauté internationale, la pauvreté est désormais considérée comme un problème majeur. Elle concerne 1,2 milliard de personnes vivant avec moins de 1 \$ par jour et 1,6 milliard d'autres personnes vivant avec moins de 2 \$ par jour. Les initiatives pour la réduction de la pauvreté interviennent dans un cadre général de développement approuvé par le Sommet du Millénaire réuni à New York en septembre 2000 (<http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>).

On pourrait attendre qu'un tel agenda, incluant la mobilisation contre la pauvreté, conduise à prêter davantage d'attention aux problèmes ruraux. En effet, dans les pays en développement, ruralité est souvent synonyme de pauvreté. Pourtant, en dépit de l'importance de la migration des zones rurales vers les villes, la grande majorité des pauvres demeurent des ruraux. Les niveaux des revenus restent inférieurs dans les campagnes par rapport aux villes et une partie plus importante de la population vit en dessous de seuils de pauvreté spécifiés.

Encadré 2. L'agenda international du développement : les objectifs du millénaire pour le développement

Ces objectifs sont issus des accords et des résolutions des conférences mondiales organisées par les Nations Unies au cours de la première moitié des années 1990. Ces conférences ont donné à la communauté internationale l'occasion de s'accorder sur les mesures nécessaires pour réduire la pauvreté et parvenir à un développement durable.

Chacun des sept objectifs aborde un aspect de la pauvreté. Tous devraient être considérés simultanément, car ils se renforcent mutuellement. L'augmentation des inscriptions dans l'enseignement supérieur, notamment pour les filles, provoque une réduction de la pauvreté et de la mortalité. L'amélioration des soins de santé de base augmente la scolarisation et réduit la pauvreté. Un grand nombre de personnes pauvres tirent leurs ressources de l'environnement. Il est nécessaire de progresser dans la réalisation de chacun des sept objectifs suivants :

1. Réduire de moitié la proportion de la population vivant dans une extrême pauvreté entre 1990 et 2015 (voir *graphique 1*) et réduire de moitié la proportion de la population qui souffre de la faim.
2. Scolariser tous les enfants dans le primaire d'ici à 2015.
3. Progresser vers l'égalité entre les sexes et l'émancipation féminine en éliminant les disparités sexospécifiques dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005.
4. Réduire les taux de mortalité infantile et postinfantile des deux tiers entre 1990 et 2015.
5. Réduire les taux de mortalité maternelle des trois quarts entre 1990 et 2015.
6. Offrir à tous ceux qui en ont besoin un accès aux services de santé reproductive d'ici à 2015.
7. Mettre en œuvre des stratégies nationales pour un développement durable d'ici à 2005 afin d'annuler la perte de ressources environnementales d'ici à 2015.

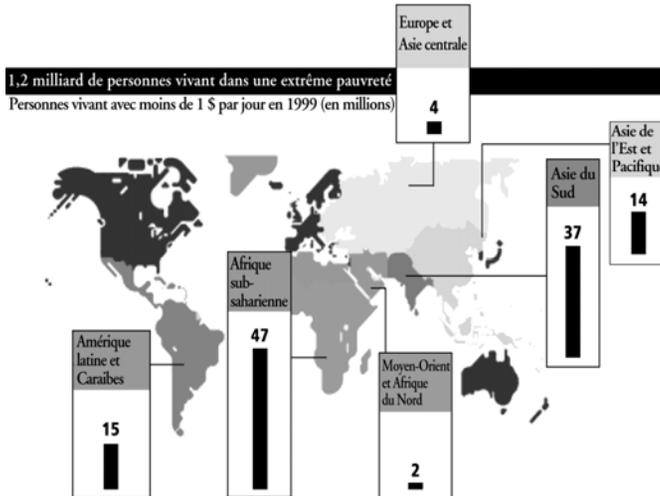
Source : Secrétariat des Nations Unies, 2002.

On estime que 1,2 milliard de personnes vivent dans une extrême pauvreté, ce qui veut dire qu'elles dépensent en moyenne moins de 1 \$ par jour. Parmi celles-ci, environ 75 % vivent dans des zones rurales (FIDA, 2001). De plus, en dépit de l'urbanisation, 60 % des personnes pauvres vivant dans le monde devraient encore faire partie des populations rurales en 2020. Dans une large mesure, la réduction de la pauvreté exige que l'on relève d'abord le défi de la pauvreté rurale. Dans le monde en

développement, seule l'Amérique latine contredit ce point de vue. Pour cette région, du fait du niveau élevé de l'urbanisation, la plupart des pauvres vivent dans la zone urbaines. En outre, l'état de développement des communautés rurales diffère considérablement au sein d'un même pays en fonction du degré d'accès aux services vitaux (routes, installations de commercialisation, administration, écoles, postes sanitaires). Les zones rurales bien desservies vivent mieux que les bidonvilles : cela a des incidences sérieuses sur la qualité de l'éducation de base et sur les possibilités de développement.

La répartition régionale de la pauvreté n'a guère changé au cours de la dernière décennie. Bien entendu, elle est étroitement liée à la dimension relative de la population des différentes régions du monde en développement. L'Asie du Sud demeure la région qui compte le plus grand nombre de pauvres, et leur nombre absolu a augmenté de manière marginale en dépit de la croissance du PNB qui a été enregistrée. En revanche, en Asie de l'Est, la deuxième région pour le nombre absolu de pauvres, la pauvreté a sensiblement diminué du fait des progrès économiques enregistrés en Chine. La situation continue à se dégrader là où le nombre des pauvres s'est accru du fait de la stagnation des revenus par habitant. L'Afrique est la région qui compte la plus large proportion de personnes vivant dans la pauvreté.

Graphique 2. Carte de la pauvreté



Source : Secrétariat des Nations Unies, 2003.

Les exploitants agricoles sans terre et les travailleurs agricoles employés de manière occasionnelle constituent souvent la majorité des pauvres en zones rurales. Cependant, en Afrique, ce sont les petits propriétaires qui forment la catégorie de pauvres la plus importante. Partout, au-delà de la dimension professionnelle, la pauvreté touche davantage les enfants que les adultes. Dans de nombreux pays, sa fréquence est plus élevée chez les femmes que chez les hommes. Si les données disponibles ne permettent pas d'affirmer que les femmes sont, en moyenne, plus pauvres que les hommes, elles tendent du moins à être plus vulnérables. La discrimination résulte souvent, parmi d'autres raisons, de facteurs culturels et institutionnels, tels que le droit coutumier.

Tableau 2. Qui sont les pauvres ?

Région	Agriculture pluviale	Petits agriculteurs	Pasteurs	Pêcheurs artisanaux	Ouvriers agricoles/ Paysans sans terre	Populations autochtones ; castes/ tribus énumérées	Ménages ayant à leur tête une femme	Personnes déplacées
AOC		J						
AOA		J		J	J			
AP		J	J	J	J	J	J	J
ALC	J	J	J	J	J	J	J	J
POAN	J		J	J	J	J	J	J

AOC : Afrique occidentale et centrale
 AOA : Afrique orientale et australe
 AP : Asie et Pacifique
 ALC : Amérique latine et Caraïbes
 POAN : Proche-Orient et Afrique du Nord.

Source : FIDA, 2001.

La persistance du problème de la pauvreté et le fait que la communauté internationale ait récemment mis l'accent sur ce phénomène ne doivent pas faire oublier qu'il ne s'agit ni d'une réalité nouvelle, ni d'une préoccupation de politique générale récemment apparue. On peut trouver des témoignages datant d'époques beaucoup plus reculées, au sein de l'Église au Moyen-Âge et, ultérieurement, au XVI^e siècle avec l'apparition des premiers signes d'une politique publique en faveur des pauvres, incluant une distinction entre la pauvreté rurale et celle qui émergeait en milieu urbain (Lautier, Salama, 1995).

Plus récemment, en 1975, la Banque mondiale a publié *The assault on world poverty – problems of rural development, education, and health*. Cette publication se préoccupait déjà de ce que « la majorité des pauvres vivent dans les zones rurales des pays en développement ». Elle mettait donc l'accent sur le développement rural, soulignant que « les besoins portent sur les améliorations de la production et sur des programmes qui se renforceront mutuellement pour une meilleure nutrition, pour la prévention sanitaire, l'amélioration de l'alimentation en eau, l'hygiène de base et l'éducation pratique ». La persistance du problème de la pauvreté sur l'agenda du développement illustre les résultats mitigés obtenus en un demi-siècle d'initiatives nationales et d'aide extérieure.

Il existe toutefois des différences entre la rhétorique des années 1970 et le nouveau discours sur la pauvreté formulé depuis la fin des années 1990. La reconnaissance de la nécessité d'écouter les pauvres constitue sans doute un changement d'approche fondamental. C'est la grande consultation lancée par la Banque mondiale pour « écouter la voix des pauvres » dans la préparation du Rapport sur le développement dans le monde 2000-2001 sur le thème « Pauvreté et développement » qui illustre probablement le mieux cette attitude nouvelle (Banque mondiale, 2000).

En particulier, la nouvelle stratégie de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement/Association internationale de développement (BIRD/AID) en faveur du développement rural vise spécifiquement à atteindre les pauvres des milieux ruraux (Banque mondiale, 2002). Ce document affirme clairement que les objectifs de réduction de la pauvreté ne pourront être atteints si l'on ne parvient pas à réduire rapidement la pauvreté rurale.

Situer la pauvreté dans un cadre conceptuel plus large constitue une des caractéristiques des approches plus récentes. La fréquence accrue des références aux concepts de vulnérabilité et de moyens de subsistance dénote la recherche d'une meilleure compréhension de l'environnement dans lequel sévit la pauvreté et le passage à des stratégies de réduction de la pauvreté plus globales (FAO, 2000b). Dans le cadre de moyens d'existence durables, réduire la pauvreté n'implique pas seulement de meilleurs revenus, mais aussi la possibilité de choix plus larges des moyens de subsistance. Élargir le choix des moyens de subsistance implique de mettre davantage en exergue l'interface entre la production agricole et d'autres activités. Les formes émergentes de moyens de subsistance diversifiés contribuent à l'étalement des risques et à la réduction de la vulnérabilité.

La vulnérabilité des pauvres restreint leur choix de moyens de subsistance. Dans de nombreux pays, la vulnérabilité a récemment augmenté du fait de l'incidence croissante du VIH/sida et des troubles politiques. Les initiatives de réduction de la pauvreté, notamment dans les zones rurales, impliquent la réduction de la vulnérabilité des pauvres.

L'approche prenant en compte les moyens de subsistance, qui reconnaît les disponibilités et la diversité des stratégies des ménages pauvres, tend à remettre en question l'orthodoxie classique de la réduction de la pauvreté rurale basée sur l'agriculture (Ellis et Biggs, 2001). Si les stratégies fondées sur les moyens de subsistance en milieu rural renferment un potentiel de renouvellement de l'inspiration appliquée à la conception de stratégies de réduction de la pauvreté, il reste encore à mieux formuler leurs implications pratiques.

Le débat sur la contribution de la croissance agricole à la réduction de la pauvreté est donc loin d'être clos. Des témoignages empiriques récents confirment les effets de la croissance agricole en matière d'allègement de la pauvreté. Tout en reconnaissant l'utilité des autres initiatives en faveur du développement, certains auteurs considèrent que le développement agricole demeure le plus puissant des instruments de réduction de la pauvreté rurale (Irz *et al.*, 2001).

Persister à ignorer les priorités du développement rural peut également conduire à toute une série d'autres problèmes qui risquent de compromettre la réalisation des objectifs de développement nationaux. De tels problèmes incluent l'analphabétisme, l'extension du VIH/sida et d'autres maladies endémiques, ainsi qu'un accroissement de la migration des « laissés-pour-compte » vers les zones urbaines. Celle-ci peut à son tour conduire à un développement des taudis et aggraver le sous-emploi informel, l'éclatement de la famille, l'aliénation sociale, la criminalité (y compris celle qui est liée aux drogues), les disparités de revenus, l'aliénation politique et la violence anti-étatique organisée, créant ainsi un besoin de protection policière renforcée et provoquant une augmentation des coûts du contrôle de la pollution, de l'hygiène, de la santé, etc.

1.4 Pauvreté, sécurité alimentaire et mondialisation

En dépit des progrès réalisés en matière de production agricole, l'accès restreint à l'alimentation et l'inadéquation de la nourriture

demeurent la forme de pauvreté la plus visible et la plus pénible. La sous-alimentation et l'insécurité alimentaire persistent donc dans de nombreuses régions du monde.

En 1996, le Sommet mondial de l'alimentation, qui s'est tenu à Rome, a réaffirmé « le droit de chaque être humain d'avoir accès à une nourriture saine et nutritive, conformément au droit à une nourriture adéquate et au droit fondamental de chacun d'être à l'abri de la faim » (FAO, 1996). Mettre ce droit en pratique exige que chacun, en tout lieu, puisse bénéficier d'une véritable sécurité alimentaire, définie par la FAO comme « la situation qui existe quand chacun, à tout moment, dispose d'un accès physique, social et économique à une alimentation suffisante, sûre et nutritive répondant à ses besoins diététiques et à ses préférences alimentaires pour une vie active et saine » (FAO, 2001*b*).

Aujourd'hui, bien que l'on produise assez d'aliments pour permettre à toute la population de la Terre d'être nourrie de manière adéquate, une véritable sécurité alimentaire n'est malheureusement garantie nulle part dans le monde – que ce soit en quantité ou en qualité (FAO, 2001). Selon les estimations de la FAO, environ 799 millions de personnes dans les pays les moins avancés, 11 millions dans les pays industrialisés et 30 millions dans les pays en transition sont sous-alimentés (FAO, 2002). Les deux tiers d'entre elles se trouvent en Asie et dans le Pacifique et environ un quart vivent en Afrique subsaharienne. Les pays les plus gravement touchés sont situés en Afrique centrale, en Afrique de l'Est et en Afrique australe, où environ 44 % de la population sont sous-alimentés.

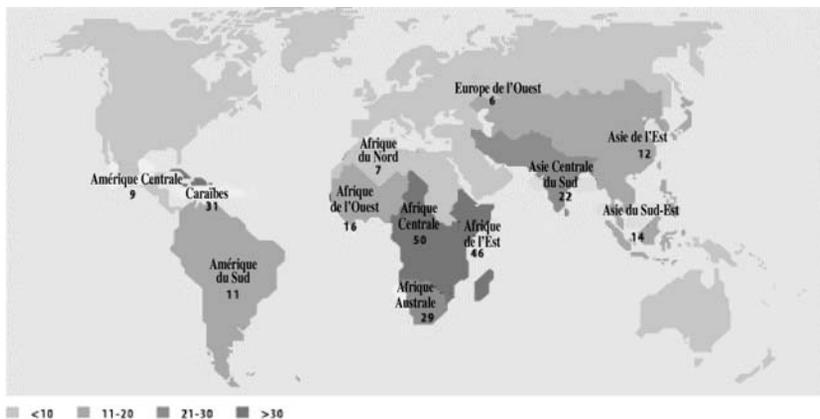
Tableau 3. Fréquence de la sous-alimentation dans les pays en développement, 1969-2030

	Population en %						Millions de personnes					
	1969-1971	1979-1981	1990-1992	1995-1997	2015	2030	1969-1971	1979-1981	1990-1992	1995-1997	2015	2030
Pays en développement	37	29	20	18	10	6	959	937	828	790	576	401
Afrique subsaharienne	34	36	34	33	22	15	88	125	162	180	184	165
Proche-Orient/ Afrique du Nord	25	9	8	9	8	6	45	22	25	33	38	35
Amérique latine et Caraïbes	19	13	13	11	7	5	54	46	59	53	45	32
Asie du Sud	37	38	26	23	10	4	267	337	299	284	165	82
Asie de l'Est	43	29	17	13	7	4	504	406	283	240	144	86

Source : FAO, 2000*c*.

L'examen conduit par la FAO cinq ans après le Sommet mondial de l'alimentation a fait apparaître des résultats inégaux. Bien que le nombre total des personnes sous-alimentées dans les pays en développement ait diminué de 40 millions, 93 des pays en développement/transition sur un total de 125 connaissent un problème d'insuffisance alimentaire. En outre, plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne et quelques-uns d'Amérique latine ont enregistré une diminution sensible de la production alimentaire disponible par habitant depuis le milieu des années 1980. Selon la FAO, « en continuant au rythme actuel, il faudrait plus de 60 ans pour atteindre la cible » (fixée en 2015). Dans de nombreux pays à faible revenu, les capacités de production alimentaire se dégradent à cause de l'érosion des sols, de la pénurie d'eau et de la démographie. Cette situation conduit à une question clé : y aura-t-il assez de nourriture pour la population de plus de 8 milliards attendue sur la Terre en 2030 ? Sur la base de l'hypothèse probable selon laquelle les surfaces cultivables n'augmenteront pas, il apparaît évident que pour nourrir toutes les bouches, la productivité agricole devra augmenter plusieurs fois (Maragnani, 2000).

Graphique 3. Pourcentage de la population sous-alimentée par sous-région, 1996-1998



* La moyenne des Caraïbes est biaisée par le taux élevé de malnutrition relevé à Haïti.

Source : Secrétariat des Nations Unies, 2002.

Toutefois, les caractéristiques actuelles de la sécurité alimentaire montrent que la distribution des ressources est une question centrale à la

fois aux niveaux national et international. La persistance de la faim est due dans une large mesure à notre incapacité de répartir plus largement l'augmentation des rendements agricoles et de veiller à la distribution des ressources disponibles.

Le contexte des questions alimentaires et agraires dans les pays en développement a profondément changé au cours de la récente période, et cela sous l'effet de plusieurs facteurs. Le premier est évidemment le changement global intervenu dans le mode de régulation économique et social, avec le renforcement continu des politiques de libéralisation des échanges. Des transformations majeures se sont également produites dans les modes de production et de consommation des produits agricoles, et notamment des produits alimentaires. Enfin, les problèmes écologiques posés par l'exploitation des ressources naturelles se sont, dans bien des cas, considérablement aggravés. Cependant du côté de la consommation, le déclin de la qualité des produits alimentaires a été une source d'inquiétude croissante.

La libéralisation des économies nationales et du commerce mondial a fondamentalement transformé le problème de l'accès aux denrées alimentaires et à la terre :

- la libéralisation conduit à une situation dans laquelle l'équilibre entre offre et demande alimentaires n'est plus recherché par le biais de politiques d'autosuffisance, mais par une augmentation des échanges entre les pays ayant un excédent alimentaire et ceux qui présentent un déficit dans ce secteur ;
- elle conduit aussi à l'abandon de la réforme agraire en faveur des incitations destinées aux exploitations agricoles privées qui sont totalement intégrées dans l'économie de marché.

Il existe d'énormes différences d'opinion quant aux causes de la situation et aux politiques à suivre (Berthelot, 2001). Ces différences portent sur la fourniture de produits alimentaires, sur la demande correspondante et, ce qui est de la plus haute importance, sur les relations entre l'offre et la demande, autrement dit le commerce, dont les fondations sont en partie idéologiques et politiques.

Jusqu'au début des années 1980, on considérait qu'un pays devait commencer par consommer sa propre production. Cependant, les politiques

d'autosuffisance alimentaire, particulièrement quand elles sont fondées sur la promotion de l'agriculture non mécanisée, se sont souvent heurtées à des limites économiques ou politiques. Pour les pays exportateurs de ressources naturelles, la disponibilité de devises étrangères facilite l'acquisition de produits alimentaires sur le marché mondial. En outre, dans de nombreux pays, la qualité et les prix des produits locaux n'ont pas répondu aux exigences des populations urbaines, dont l'importance démographique et politique a considérablement augmenté.

Plus généralement, ces politiques sont entrées en conflit avec les politiques d'exportation des pays ayant des excédents alimentaires, qui ont inondé les marchés mondiaux de leurs produits à des prix interdisant toute concurrence à la production intérieure. Tout cela a été – et continue d'être – le résultat des subventions massives attribuées à l'agriculture dans l'Union européenne et aux États-Unis (« farm bills »).

Le concept d'autosuffisance, condamné par les partisans du marché libre, a progressivement fait place à celui de « sécurité alimentaire », qui inclut implicitement le concept de commerce sur le marché mondial. Devons-nous comprendre la « sécurité alimentaire » comme un équilibre entre l'offre et la demande au niveau mondial, avec des producteurs d'excédents qui compensent le déficit d'autres pays par leurs exportations commerciales et/ou leur aide alimentaire ?

Cette conception sur la sécurité alimentaire pose au moins trois questions :

- S'en remettre au marché mondial pour l'approvisionnement alimentaire d'une population nationale signifie soumettre celui-ci aux fluctuations du marché. Le problème porte sur le fait que, dans le contexte de la libéralisation, le marché mondial des produits alimentaires est gouverné par le principe du « juste-à-temps » : on n'entretient plus de stocks et de réserves alimentaires, car ils aggravent les déficits publics, qui doivent être éliminés. La conséquence d'une approche fondée sur le « juste-à-temps » est que, dans l'éventualité d'un choc climatique, économique (dévaluation) ou politique (embargo), un pays peut revenir partiellement à une politique d'autosuffisance.
- Les pays les moins avancés ont une faible capacité d'importation. Ils sont donc exposés non seulement aux fluctuations du marché,

mais aussi, ce qui est de la plus haute importance, à l'incertitude concernant l'aide internationale qui est censée les aider à réduire leur déficit alimentaire. Pour que le concept de sécurité alimentaire ait un sens réel, il doit pleinement inclure ces deux aspects vitaux : la réduction de la pauvreté et la réduction de la vulnérabilité.

- Le problème économique de l'accès à l'alimentation est étroitement lié au problème politique du contrôle des systèmes alimentaires. Il en résulte que le commerce est aussi gouverné par des forces politiques. De plus, le problème de la sécurité alimentaire devient particulièrement aigu quand les pays qui souffrent de sous-alimentation et de malnutrition ne possèdent pas de pouvoir politique.

Sur les marchés extérieurs, les importations et les exportations sont exposées à l'extrême instabilité du marché mondial libéralisé, et par conséquent au risque d'un retournement soudain de la situation du marché des produits alimentaires dans lesquels les pays se sont spécialisés, conformément à leurs « avantages comparés » – sans même mentionner le fait que les prix agricoles sur le marché mondial présentent une forte tendance à la baisse sur le long terme. Cela peut également se produire sur le marché intérieur, où les politiques d'ajustement structurel provoquent souvent une chute brusque de la demande solvable.

Bien que l'agriculture non mécanisée emploie encore un nombre de personnes considérable, elle est de plus en plus marginalisée par la concurrence des exploitations agricoles commerciales à forte intensité de capital, des importations provenant de pays à forte productivité agricole, de l'aide alimentaire et des politiques nationales et internationales discriminatrices envers les petites exploitations agricoles. Les conséquences de cette situation sont bien connues, et parmi elles les migrations des campagnes vers les villes et le développement des cultures illicites.

Si une réponse à l'insécurité alimentaire fondée sur les lois du marché peut paraître acceptable pour les économies les plus avancées, la situation est très différente pour les pays à faible revenu et déficitaires sur le plan alimentaire¹, où vit la majorité de la population du monde en développement. « L'interaction entre la sécurité alimentaire et le potentiel de production

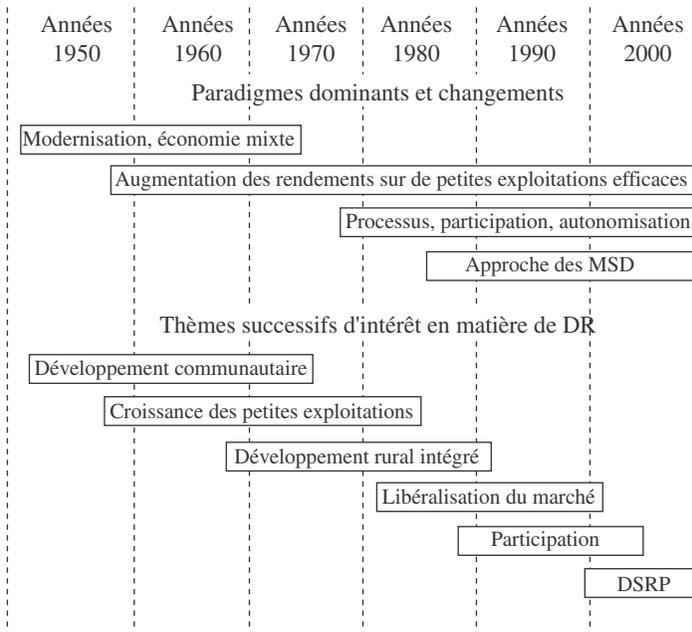
1. « Si l'on prend comme hypothèse que la sous-alimentation touche au moins 5 % de la population mondiale, on peut dire que ce sont 93 pays en développement et en transition sur un total de 125 [...] qui ont un problème d'insuffisance alimentaire » (FAO, 2001b).

alimentaire est, dans une très large mesure, un problème local dans les sociétés pauvres et dépendantes sur le plan agricole. Il existe de nombreuses situations dans lesquelles le potentiel productif est limité [...] et où une grande partie de la population est tributaire de ces maigres ressources agricoles pour son alimentation et plus généralement pour ses moyens de subsistance. Sans un développement de l'agriculture locale et/ou l'ouverture d'autres perspectives rémunératrices, l'insécurité alimentaire déterminée par un potentiel de production limité persistera, même au milieu d'une abondance potentielle au niveau mondial. On ne saurait trop souligner la nécessité de développer l'agriculture locale dans ce type de situations, car elle est souvent la condition *sine qua non* de l'amélioration de la sécurité alimentaire » (FAO, 2001b).

1.5 Les idées nouvelles sur le développement rural

Le débat sur l'éducation en zones rurales est étroitement lié au concept plus large du développement rural. Comme l'éducation des populations rurales, le développement rural a été un secteur très productif des études sur le développement (Stamoulis, 2001 ; Ashley et Maxwell, 2001). Dans les années 1960, la « Révolution verte » a reflété une vision du développement rural associée à la monoculture à grande échelle appuyée par des investissements massifs de l'État. Comme pour l'éducation dans les années 1970, un discours représentatif sur la transformation des zones rurales et la réforme agraire a trouvé son inspiration dans les théories marxistes. Pour schématiser, les années 1960 peuvent être considérées comme la période de la modernisation, les années 1970 comme l'époque de l'intervention de l'État, les années 1980 comme celle de la libéralisation du marché et de l'ajustement structurel, alors que la fin des années 1990 a mis en exergue des concepts et des approches tels que l'« autonomisation » et les moyens de subsistance durables dans un contexte plus large de stratégies de réduction de la pauvreté (FAO, 2000 ; Ellis et Biggs, 2001). Le schéma ci-dessous présente une vue d'ensemble globale des tendances de la réflexion sur le développement rural.

Graphique 4. Chronologie des thèmes dominants
dans le développement rural



DR : développement rural

MSD : moyens de subsistance durables

DSRP : documents de stratégie de réduction de la pauvreté

Source : Ellis et Biggs (2001).

Un examen comparatif des idées actuelles sur le développement rural et sur l'éducation indique de nombreuses convergences. Aujourd'hui, ces deux domaines reconnaissent des principes d'intervention semblables, parmi lesquels :

- centrer l'action sur la réduction de la pauvreté ;
- reconnaître le potentiel des connaissances autochtones ;
- promouvoir le recours aux approches participatives ;
- mettre en relief l'implication communautaire ;
- faire face au retrait de l'État dans le contexte des programmes d'ajustement structurel et des politiques de libéralisation ;
- adopter une conception holistique du développement de l'espace rural ;

- préparer les populations rurales à des emplois non agricoles en renforçant les capacités en connaissances et en compétences ;
- comprendre la complémentarité des liens urbains/ruraux ;
- établir des partenariats avec les ONG et la société civile ;
- centrer l'action sur les questions sexospécifiques ;
- centrer l'action sur le VIH/sida.

Ce parallélisme entre ces deux sphères de réflexion et de pratique en matière de développement donne à penser qu'elles ont beaucoup à apprendre l'une de l'autre.

Outre la reconnaissance de la nature symbiotique du développement rural et de l'éducation, il paraît important de souligner la transformation actuelle de la réflexion sur le développement et ses implications pour l'éducation en zones rurales. Dans une large mesure, les politiques du développement ont été façonnées pendant environ deux décennies par deux approches du développement qui reflétaient les contradictions internes du système des Nations Unies. D'un côté, les institutions spécialisées des Nations Unies mettaient l'accent sur la justice sociale et sur les droits de l'homme. De l'autre, ce que l'on a appelé le « consensus de Washington » prônait un modèle de développement fondé sur la libéralisation, la dérégulation, la privatisation et le déclin du rôle de l'État, conduisant généralement à des inégalités accrues. Bien que les prescriptions associées soient beaucoup plus complexes, un des résultats notables de cette combinaison de politiques a été la réduction du rôle de l'État dans le développement (Kydd et Dorward, 2001). De nombreux éléments dans l'ensemble des mesures appliquées, avec le soutien de la Banque mondiale et du FMI, sont reconnus comme relevant largement du bon sens, s'agissant de la discipline budgétaire, des dépenses publiques, des priorités, de la réforme fiscale et des droits de propriété (Maxwell et Percy, dans Stamoulis, 2001). Cependant, des questions comme la libéralisation des échanges, la privatisation et la dérégulation ont été plus controversées.

Des examens en profondeur récents du « consensus de Washington » soulignent le rôle des gouvernements et la nécessité d'améliorer la qualité des institutions nationales (Stiglitz, 2002 ; Easterly, 2002).

Le débat concernant un éventuel consensus de l'après-Washington n'est pas encore clos, mais il conduira probablement à des approches nouvelles des politiques du développement, notamment dans les secteurs

de l'agriculture et de l'éducation. Traduisant les préoccupations qui s'affirment en matière de sécurité alimentaire et de réduction de la pauvreté, certains soutiennent avec force que l'agriculture des pays en développement devrait être protégée par un dispositif spécial au sein de l'OMC (Berthelot, 2001, Ziegler, 2002²). La nécessité de prêter davantage d'attention à l'investissement dans le capital humain pour l'agriculture et le développement rural est elle aussi de plus en plus reconnue, en commençant par l'éducation de base (Tomasevski, 2002³).

La reconnaissance de l'éducation de base en tant que condition préalable d'un développement rural durable est également manifeste au sein de la FAO, qui a lancé en 2002, en collaboration avec l'UNESCO, un programme-phare dans le cadre de l'initiative *Éducation pour tous* (encadré 2 du chapitre VI), avec comme priorité *l'éducation pour les populations rurales* (http://www.fao.org/sd/2002/KN0801_en.htm). L'action de promotion de l'éducation de base en zones rurales consiste à :

- (i) cibler les multiples partenaires en se concentrant sur l'Éducation pour tous, conformément à l'engagement réaffirmé par la communauté internationale au Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000 et sur l'Alimentation pour tous, conformément aux déclarations du Sommet alimentaire mondial ;
- (ii) contribuer à placer l'éducation au cœur de l'agenda mondial et national du développement et de l'agenda de la sécurité alimentaire, en s'attachant aux priorités suivantes :
 - élargir l'accès à l'éducation et améliorer la fréquentation scolaire en zones rurales ;
 - améliorer la qualité de l'éducation ;

2. Le rapport récent du rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit à l'alimentation (E/CN.4/2002/58) souligne qu'« il existe au sein du système des Nations Unies de profondes contradictions internes [...] une sorte de schizophrénie. D'un côté, les institutions des Nations Unies mettent l'accent sur la justice sociale et les droits de l'homme [...] D'un autre côté, les institutions de Bretton Wood, ainsi que les États-Unis et l'Organisation mondiale du commerce, s'opposent dans la pratique au droit à l'alimentation avec le consensus de Washington, qui met l'accent sur la libéralisation, la déréglementation, la privatisation et la réduction des budgets intérieurs des États [...] ».
3. Beaucoup d'efforts sont actuellement déployés pour intégrer le droit à l'éducation au niveau mondial, comme l'exprime le rapport annuel du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation (E/CN.4/2002/60).

- trouver les moyens appropriés d'incorporer le développement rural et la sécurité alimentaire dans les programmes pour l'éducation de base.
- (iii) renforcer la capacité institutionnelle de planification et de gestion de l'éducation pour le développement rural et la sécurité alimentaire.

Dans la plupart des pays, les politiques publiques ne parviennent pas à combiner et à intégrer le développement rural et l'éducation de base. Cela est souvent dû à la division des responsabilités au niveau national, qui voit habituellement un ministère exercer la responsabilité de l'éducation, et notamment de son secteur formel et, éventuellement, plusieurs autres ministères (Développement rural, Agriculture, Ressources forestières, Eau, Santé, etc.) assumer leurs attributions propres. Un grand nombre de donateurs doivent travailler par le canal d'un ministère particulier, ce qui induit également un fractionnement de leur soutien. Cette situation est courante et assez décourageante quant à l'impact des interventions, avec un gaspillage des efforts et un manque de coordination sur le terrain, où les mouvements au niveau local ont besoin d'un soutien. L'apport d'un cadre conceptuel solide dans lequel pourrait s'inscrire le développement rural et l'éducation de base devrait contribuer à améliorer l'efficacité globale des politiques.

2. La contribution de l'éducation au développement rural : attentes théoriques, indications empiriques et stratégies du passé

2.1 *La reconnaissance progressive de l'impact complexe et global de l'éducation*

2.1.1 Agriculture et croissance économique

Dans les années 1960, les théoriciens du développement ont considéré la croissance agricole comme la force motrice essentielle du développement d'une nation. Ainsi, Arthur Lewis écrivait en 1954, « si l'agriculture est en période de crise, elle ne propose qu'un marché stagnant et fait obstacle au développement du reste de l'économie. Si le développement agricole est négligé, il devient plus difficile de développer tout le reste : tel est le principe fondamental de la croissance équilibrée » (Lewis, 1954).

L'idée que l'agriculture joue un rôle important dans la croissance économique globale des pays en développement semble être confirmée par l'existence d'une corrélation entre l'augmentation des rendements agricoles et celle de la production totale. Parmi les 68 pays pour lesquels nous disposons de données fiables, 30 ont vu leur production agricole augmenter de plus de 3 % par an au cours des années 1970 et 1980. Dans tous ces pays, le taux de croissance moyen du PIB a été de 2,5 % au moins durant cette période, et les deux tiers des pays à forte croissance de la production agricole ont également enregistré des taux de croissance économique très élevés (plus de 5 % par an).

La question suivante était de savoir quels facteurs étaient favorables à l'augmentation de la productivité agricole. Dans l'une des œuvres fondatrices de la théorie du capital humain, Schultz (1961) observe que l'éducation représente la partie essentielle de la productivité totale des facteurs, et Becker (1964), dans la première édition du *Capital humain*, formule ce constat en termes micro-économiques.

La théorie du capital humain considère l'éducation comme « n'importe quel autre » investissement et comme un générateur d'effets externes. Par exemple, les individus font des choix personnels concernant leur éducation, mais ces choix ont un fort impact économique par l'augmentation de la productivité totale des facteurs qui en résulte. Le rôle du capital humain dans la croissance d'un pays a été l'objet de débats prolongés, et un certain nombre d'auteurs ont tenté de donner une démonstration empirique des relations entre l'éducation et la productivité agricole dans les pays en développement. Les principaux résultats de ces études empiriques seront brièvement examinés dans la section suivante.

2.1.2 La théorie du capital humain et les estimations empiriques

Selon la théorie du capital humain, le niveau d'instruction de la main-d'œuvre agricole exerce une influence sur la productivité agricole. Cette relation peut revêtir trois formes :

- l'éducation peut améliorer la qualité du travail des exploitants agricoles en leur permettant de produire davantage avec le capital des facteurs de production (autres que la main-d'œuvre) dont ils disposent ;
- l'éducation peut accroître l'efficacité de l'allocation de ressources ;

- L'éducation peut aider les exploitants agricoles à choisir des moyens de production plus efficaces en adoptant des techniques nouvelles.

L'étude de Lockheed, Jamison et Lau (1980), souvent citée, examine les résultats de 37 enquêtes consacrées aux relations entre l'éducation et la productivité agricole dans 13 pays en développement, dont dix pays asiatiques. Toutes ces enquêtes montrent que l'instruction des exploitants agricoles a un impact positif sur leur productivité. Selon ces résultats, la productivité agricole est en moyenne plus élevée de 7,4 % pour un exploitant ayant suivi quatre années d'enseignement élémentaire. Cet effet est plus marqué dans un environnement en cours de modernisation que dans un environnement traditionnel.

Dans une analyse complémentaire, mais plus détaillée, portant sur 20 pays d'Amérique latine, Phillips (1994) parvient aux mêmes résultats que les auteurs précédents, mais il introduit une comparaison entre l'Asie et l'Amérique latine. L'impact de l'éducation sur la productivité semble être sensiblement plus marqué en Asie qu'en Amérique latine, mais aucune explication n'est proposée pour ce résultat.

Les travaux consacrés à l'Afrique sont plus rares. Moock (1973, 1981) vérifie l'existence d'une relation positive entre l'éducation et la productivité de la main-d'œuvre dans la production de maïs au Kenya.

2.1.3 Les limites méthodologiques des études empiriques et la nécessité d'une approche holistique

Les études empiriques conduites pour confirmer l'existence d'une corrélation entre éducation et productivité doivent être considérées avec précaution, car les niveaux d'instruction et de productivité peuvent être difficiles à apprécier.

(a) Le niveau de productivité

La productivité est souvent mesurée sur la base de l'augmentation de la production alimentaire. L'une des critiques que l'on peut adresser à cette approche est qu'elle ne prend pas en considération la diversité des systèmes de production : les études empiriques sont généralement centrées sur une seule activité agricole et laissent dans l'ombre les effets de l'éducation sur les autres productions agricoles et sur les activités non agricoles.

Dans son analyse des incidences de l'éducation sur la production agricole en Côte d'Ivoire, Gurgand (1993) isole l'impact de l'éducation sur la totalité de la production agricole, puis sur l'efficacité technique. Selon ces données, les familles rurales ivoiriennes dont le niveau d'instruction est le plus élevé tendent à réduire la part de l'agriculture dans leurs activités pour se tourner vers d'autres activités non agricoles et génératrices de revenus supérieurs.

Ce comportement implique une réattribution des ressources qui a une incidence négative sur les relations entre l'éducation et la croissance de la production agricole, mais qui peut avoir un effet positif indirect sur le développement rural (voir ci-dessus : Massey *et al.*, 1993). En dernière analyse, l'éducation a un impact sur le développement rural dans son ensemble et pas simplement sur la production agricole.

Les résultats ainsi obtenus dépendent de l'approche méthodologique utilisée. La reconnaissance de ce fait justifie la transition de l'enseignement agricole vers l'éducation axée sur le développement rural et la sécurité alimentaire.

(b) Le niveau d'instruction

- Quels sont les membres de la famille qui tirent profit de l'éducation ?

Diverses études ont différentes manières de mesurer le niveau d'instruction. Certaines prennent en compte le niveau d'instruction du chef de famille, d'autres celui de tous les membres de la famille qui travaillent sur l'exploitation. De plus, la variable « sexe » est rarement prise en compte, alors même que les femmes jouent un rôle décisif dans le développement. Ces facteurs rendent difficile la comparaison des résultats des différentes études.

- Quel indicateur du niveau d'instruction doit-on utiliser ?

Ce point a été largement débattu du fait de la prolifération des modèles économiques qui incorporent le capital humain. Dans ces modèles, le capital humain est exprimé soit en termes de stock (nombre d'années de scolarité), soit de flux (taux de scolarisation) (Berthélémy, Dessus et Varoudakis, 1997).

Le taux de scolarisation, représenté par le nombre d'enfants scolarisés en pourcentage du nombre d'enfants d'âge scolaire, dissimule souvent d'importantes disparités, d'une part entre zones urbaines et rurales, d'autre part entre les genres. De plus, ce taux ne fournit aucune indication sur la qualité de l'enseignement.

De même, le stock de capital humain, représenté par le nombre d'années passées à l'école, ne correspond pas nécessairement à un niveau de connaissances élevé. La fréquence des redoublements ne fait pas qu'augmenter la durée de la scolarité : elle témoigne aussi de la qualité médiocre de l'enseignement.

- Quel type d'éducation doit-on prendre en considération ?

La plupart des études empiriques sur la relation entre éducation et productivité portent sur l'enseignement formel. Cependant, l'éducation ne se limite pas à l'instruction dispensée dans les écoles, ce qui veut dire qu'une partie du phénomène reste ignorée.

Ces questions méthodologiques reflètent la complexité de la relation qui unit l'éducation à la croissance de la production agricole et au développement rural. Cette connexion est d'autant plus difficile à définir avec précision qu'elle est influencée par un certain nombre de facteurs sociaux, institutionnels, culturels, politiques et autres, qui sont le plus souvent interdépendants (Adelman et Morris, 1967).

Dans les années 1990, de nombreuses critiques ont commencé à émerger (Gurgand, 1993 ; Phillips, 1994 ; Pritchett, 1996 ; Orivel, 1995). Les auteurs de ces critiques ne remettent pas en question la relation entre l'éducation et la productivité agricole, mais ils condamnent les limitations qu'imposerait une approche économique trop étroite. En même temps, un consensus se développait sur le fait que les populations ne doivent pas être considérées comme un moyen, mais avant tout comme le but final de toutes les stratégies de développement.

Depuis le début des années 1990, et notamment à la suite du travail du PNUD sur l'Indice de développement humain, un consensus s'est progressivement établi sur le fait que le développement ne peut être mesuré uniquement en termes de croissance économique. Le développement est un processus complexe et multidimensionnel résultant de la combinaison

de plusieurs facteurs : (1) croissance durable ; (2) modification des structures sociales et économiques ; (3) progrès technologique ; (4) modernisation sociale, politique et institutionnelle ; (5) amélioration globale du niveau de vie de la population (Adelman, 2001).

2.2 L'éducation en zones rurales : les enseignements des expériences du passé

Les politiques d'éducation ne doivent pas négliger les caractéristiques et les besoins de l'environnement rural. Par exemple, la Conférence d'Addis-Abeba de 1961 a reconnu la nécessité de « réformer le contenu de l'enseignement afin d'adapter les programmes aux conditions de la vie rurale, d'établir des liens entre l'école et la communauté locale et de répondre aux besoins et aux intérêts de la population rurale ».

Dans les années 1960 et 1970, les nombreux débats portant sur le rôle joué par l'éducation dans la croissance de la production agricole ont conduit à l'adoption d'un ensemble de réformes dans les systèmes d'enseignement. L'objectif principal de ces réformes a été de rapprocher l'école du monde rural, non seulement en enseignant les techniques agricoles, mais aussi en utilisant de nouvelles méthodes pédagogiques.

On a souvent fait référence à ces politiques sous la dénomination collective de « ruralisation », mais il s'agit là d'un terme qui évoque certaines pratiques du régime colonial. Au cours de la période coloniale, la ruralisation de l'enseignement était l'une des deux faces de la stratégie coloniale : (i) un enseignement humaniste pour préparer les élites et le personnel de l'administration coloniale ; (ii) une seconde voie d'enseignement avec une orientation pratique destinée aux populations rurales.

Dans le contexte postérieur à l'indépendance, ce concept ne reflète pas la complexité des efforts qui ont visé à adopter une approche éducative assurant la pertinence de l'enseignement par rapport à son environnement sans être animé par les intentions discriminatoires qui étaient explicites dans les stratégies coloniales de « ruralisation ».

Une première approche a tenté d'adapter l'enseignement primaire aux conditions spécifiques de la vie dans les communautés rurales en changeant les programmes et le contenu de l'enseignement (Erny, 1977).

Le but de cette stratégie était de mieux intégrer les écoles dans l'environnement rural en développant les connaissances et les compétences pratiques conformément aux besoins de la population et en préservant les valeurs locales.

Pour résumer ces efforts, la Conférence des ministres de l'Éducation et des ministres responsables de la Planification économique des États membres africains de 1982 a déclaré que « les politiques d'éducation depuis la fin des années 1960 reflètent la préoccupation de mettre l'éducation, à tous les niveaux, au service du développement agricole et rural. Il faut lui donner une orientation 'rurale' pour encourager davantage d'élèves à poursuivre des activités agricoles, afin de favoriser le développement des zones rurales et par conséquent de contenir la migration vers les villes »⁴.

2.2.1 Adapter les écoles à l'environnement rural

Les réformes et projets mis en œuvre pour adapter l'enseignement primaire aux besoins spécifiques de la population rurale avaient pour but de proposer une éducation et une formation fonctionnelles afin de donner aux enfants une meilleure connaissance de leur environnement et de leur enseigner la profession agricole. Les objectifs de ces programmes étaient à la fois économiques et sociaux.

En 1975, un séminaire organisé par l'IIEP sur les « problèmes de planification de l'enseignement rural »⁵ a suggéré d'établir une distinction entre la « ruralisation des programmes » et la « ruralisation de l'éducation ». La première de ces expressions renvoyait à une révision des programmes scolaires existants pour promouvoir l'acquisition de compétences agricoles. La seconde recouvrait différentes mesures destinées à « donner des écoles aux zones rurales, afin que tous les enfants qui y vivent reçoivent un enseignement primaire ». On peut noter que cette distinction n'a pas été reprise dans les publications consacrées à ce sujet, ce qui indique non seulement une certaine ambiguïté dans la notion de « ruralisation », mais aussi un glissement progressif du concept d'enseignement agricole vers celui d'éducation de base en zones rurales.

4. UNESCO-ED-82/ MINEDAF/ 3.

5. Séminaire de l'IIEP sur « Les problèmes de planification de l'enseignement rural », 13-17 octobre 1975.

Au début des années 1970, plusieurs pays (Rwanda, Malawi, Burundi, Éthiopie) ont reçu un appui de la Banque mondiale pour réviser leurs programmes scolaires afin de les rendre plus appropriés au développement rural en y introduisant des disciplines pratiques. Plus généralement, de nombreux pays en développement ont tenté d'adapter leurs écoles à l'environnement rural et aux activités agricoles. Voici quelques-unes des mesures qui ont été prises pour améliorer la pertinence de l'enseignement :

- Le travail productif dans les écoles

Les réformes des programmes scolaires ont eu pour objectif de rendre l'enseignement primaire plus pertinent, par exemple en introduisant les activités manuelles dans les écoles rurales. Certains pays ont introduit des disciplines pratiques afin de promouvoir l'acquisition de compétences professionnelles pouvant ultérieurement être utilisées sur le marché de l'emploi. Ainsi, la réforme de l'enseignement entreprise par le Rwanda en 1979 visait à intégrer le travail productif à tous les niveaux du primaire. Les disciplines pratiques constituaient le noyau de l'éducation proposée. L'objectif principal de ce type de réforme était d'intégrer les élèves de l'école primaire dans le processus de production rural, en les familiarisant avec les activités agricoles afin de leur permettre – comme à leurs parents – de développer de manière optimale les ressources disponibles dans leur environnement (Husén et Postlethwaite, 1994).

Immédiatement après l'indépendance, le Mozambique, se fondant sur l'expérience des écoles des zones libérées pendant la guerre d'indépendance contre le Portugal, a introduit le travail productif en tant que facteur crucial du développement du citoyen nouveau, de l'« homme nouveau » de la tradition socialiste. « Une relation d'aide mutuelle s'est établie entre l'école et les habitants locaux grâce à l'échange de biens et de services. L'enseignement était placé à la fois sous la responsabilité de ceux qui étaient chargés de le dispenser et sous celle de la communauté. L'espace et le temps consacrés à l'enseignement différaient de l'espace et du temps réservés à la production, mais ils n'en étaient pas séparés » (Gasperini, 1984).

Au Botswana, la formation dispensée dans des brigades de production a évolué au cours des décennies pour constituer une solide expérience qui sera décrite dans les chapitres suivants.

L'expérience cubaine de jardinage scolaire a été et est encore célèbre dans le monde entier et a inspiré plusieurs autres pays (Gasperini, 1976).

Au Burkina Faso, c'est le souci de prendre en considération la véritable situation économique du pays dans les activités d'enseignement et de formation qui a conduit les autorités à mettre en place un système d'écoles rurales dès les années 1960. Ces écoles rurales étaient censées apprendre à lire et à écrire aux jeunes qui avaient passé l'âge d'entrer à l'école primaire et à les former aux nouvelles méthodes agricoles. L'objectif était de former des exploitants agricoles modernes capables d'introduire les changements nécessaires au développement.

En Zambie, la réforme de l'enseignement de 1977 a consisté à introduire des « unités de production » dans les écoles rurales, avec l'objectif d'apporter des compétences correspondant aux besoins de l'économie, notamment pour les élèves qui avaient quitté le système d'enseignement formel. Cette réforme était donc censée permettre aux élèves d'apprendre les techniques de production et promouvoir l'esprit et la pratique de l'autosuffisance.

Hoppers propose une vue d'ensemble de la diversité des expériences nationales dans ce domaine en indiquant que l'enseignement axé sur le travail visait à « aider les jeunes à acquérir une compréhension de base des aspects techniques, technologiques et organisationnels de la production, ainsi qu'un sens de la valeur fondamentale du travail dans la société »⁶.

Cette philosophie de l'éducation a été dans bien des cas accompagnée de l'objectif d'accès des écoles à l'autofinancement. Certains pays, comme le Bénin et le Sénégal, ont cherché à créer des « coopératives scolaires » capables de générer des revenus. Par la suite, on en est venu à considérer le travail productif à l'école et la création de coopératives scolaires comme des mesures intérimaires dans un contexte de restrictions budgétaires et d'ajustement structurel.

- Les jardins scolaires en tant que forme spécifique du travail productif basé à l'école

L'utilisation des jardins scolaires a été, et est encore dans une certaine mesure (voir *chapitre III*), une pratique très répandue dans les pays en développement. Les jardins sont utilisés comme des outils didactiques dans lesquels les élèves peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Ils servent

6. Pfeiffer et Wald, 1988, cités dans Hoppers, 1996.

de moyens d'enseignement et d'apprentissage des techniques agricoles et d'introduction de nouvelles variétés de semences ou de technologies nouvelles et améliorées. De plus, les jardins ont été considérés comme un moyen de fournir de la nourriture aux cantines scolaires. Dans les zones rurales les plus pauvres, cette contribution a aussi été considérée comme une source importante de compléments nutritionnels pour les enfants qui ne reçoivent pas toujours des repas réguliers. Enfin, les jardins scolaires ont également été utilisés pour promouvoir le respect du travail manuel et les liens avec la communauté, et pour enseigner les compétences indispensables dans la vie courante et promouvoir une idéologie (Riedmiller et Mades, 1991).

- Les écoles communautaires/intégrées

L'idée essentielle derrière les écoles communautaires était que « l'école devrait occuper une position centrale au sein du village afin de se mettre pleinement au service de la communauté ; et l'éducation des enfants devrait être liée à celle des adultes » (Erny, 1977). Dans cette perspective, le contenu des programmes scolaires devrait être basé sur les besoins réels de la communauté.

Dès 1967, la « Déclaration d'Arusha » a présenté les écoles communautaires comme une manière de créer un système d'enseignement correspondant aux besoins de l'agriculture, secteur dominant de l'activité économique. L'enseignement primaire devait être « pratique, utilitaire et pragmatique » (Ergas, 1974). L'idée maîtresse était d'intégrer l'école dans la communauté environnante en établissant une relation à double sens : les élèves participent aux travaux des champs, à la construction de routes, etc., et les parents se familiarisent avec les activités scolaires dans le cadre d'un programme d'alphabétisation à grande échelle. De plus, ces derniers participent à la construction des écoles, à l'élaboration des programmes, etc.

- Les langues d'enseignement

La question de la langue utilisée dans l'enseignement fait l'objet de débats depuis de longues années, y compris pendant la période coloniale. Considérant que la langue maternelle est la meilleure langue dans l'enseignement, la Conférence des ministres de l'Éducation de Lagos, en 1976, a fermement réaffirmé l'importance de l'utilisation des langues

africaines comme langues d'enseignement pendant les premières années de la scolarité primaire.

La question est loin d'être réglée, car ses implications sont multidimensionnelles (pédagogiques, sociales, politiques, économiques, psychologiques, techniques, etc.) et la situation sur le terrain est extrêmement complexe, ne serait-ce qu'à cause du nombre (souvent très élevé) de langues parlées dans un pays donné.

- Carte scolaire, calendrier scolaire et rythme de l'enseignement

Une autre stratégie d'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire en zones rurales a consisté à introduire davantage de souplesse dans le fonctionnement des écoles. Pour cela, on a établi de nouvelles structures de l'enseignement primaire moins rigides que les normes et le cadre scolaire traditionnels. Ainsi, le recours aux classes à plusieurs niveaux a permis de proposer un enseignement dans des zones à faible densité de population. En milieu rural, le système de la « double équipe » – consistant à confier à un enseignant deux groupes d'élèves, un le matin et l'autre l'après-midi – permet aux élèves de continuer à travailler aux activités économiques de leur foyer. Ce système réduit le coût d'opportunité de l'envoi des enfants à l'école et contribue donc à l'amélioration des taux de rétention. Dans le même ordre d'idées, des horaires scolaires souples ont fréquemment été introduits dans les zones rurales afin de faire coïncider le calendrier de travail scolaire avec les cycles quotidiens et saisonniers de la production agricole. C'est ainsi que la réforme de l'enseignement introduite au Bénin en 1977, par exemple, a modifié le calendrier scolaire pour l'harmoniser avec le calendrier agricole.

Les diverses mesures mises en œuvre pour rendre l'enseignement mieux approprié aux préoccupations rurales sont complémentaires dans la plupart des cas. Ces mesures constituent une approche multidimensionnelle qui est aussi bien économique et sociale que pédagogique.

Cependant, ces efforts se sont souvent heurtés aux nombreuses difficultés découlant de la rareté des ressources dont disposaient les États pour la création de programmes diversifiés et de matériels didactiques appropriés et pour la fourniture de manuels (King, 1975). Des problèmes

supplémentaires sont apparus concernant l'établissement de programmes de formation pédagogique adéquats.

Un problème récurrent a souvent été celui de la formation inadéquate des enseignants du primaire et du manque de stratégies et d'incitations motivantes. Chengeta (1988), par exemple, observe que la majorité des enseignants du Botswana n'avaient reçu aucune formation agricole et que, par conséquent, ils étaient non seulement incompetents pour enseigner cette discipline, mais aussi peu motivés. Il en était de même au Mali, où les activités productives à l'école souffraient de l'inadéquation de la formation pédagogique. Dans certaines écoles, l'équipement agricole n'était pas utilisé (Diarra, 1991), alors qu'il faisait défaut dans d'autres (Gasparini, 1999).

En outre, certains de ces programmes ont suscité l'hostilité des parents, qui ne voyaient pas l'intérêt de faire acquérir à leurs enfants des connaissances pratiques qu'ils pouvaient eux-mêmes leur apporter. Pour les familles, la décision d'envoyer les enfants à l'école signifiait leur permettre d'acquérir des connaissances nouvelles afin d'échapper au travail des champs et d'accéder à un emploi salarié urbain. Ainsi, les résultats d'une enquête conduite par Riedmiller, en 1980, dans 16 villages de Tanzanie montraient que 40 % des chefs de famille interrogés préféraient voir leurs enfants adopter une profession « non manuelle ». Dans une étude semblable menée au Cameroun, Bergmann (1985) conclut que les parents envoient leurs enfants à l'école afin qu'ils puissent « échapper à la vie rurale et trouver un emploi en ville ».

Cette critique formulée par les parents révèle la complexité de la situation, car certaines études indiquent au contraire que les familles n'ont pas envoyé leurs enfants à l'école parce qu'elles craignaient qu'une école inappropriée à leur environnement ne détache les enfants de leur famille et de l'environnement rural. De plus, certains parents attachent de l'importance au fait que la scolarité ne devrait pas séparer complètement les enfants de leur environnement.

La lente progression des taux de scolarisation dans les zones rurales et le débat sur l'inadaptation de la scolarité à l'environnement rural ont contribué à l'émergence de l'éducation non formelle en tant que stratégie d'éducation valable pour appuyer, compléter ou parfois même remplacer le système formel (Evans, 1981).

2.2.2 L'éducation non formelle pour les zones rurales

La réflexion sur la contribution de l'éducation au développement s'étend bien au-delà du contexte scolaire. Dès les années 1970, la notion d'« éducation de base » a été définie en ce qui concerne les conditions minimales d'éducation à remplir pour permettre à tous les individus d'accomplir leurs responsabilités d'adultes (Faure *et al.*, 1972, p.65 ; UNESCO, 1974 ; Banque mondiale, 1974). Ce niveau minimal d'éducation varie d'un groupe d'individus à l'autre et renvoie à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire dans des domaines complémentaires tels que l'alimentation, la nutrition, l'hygiène, la santé, la planification familiale, etc. Par extension, les perceptions des relations existant entre l'éducation et le développement rural se trouvent élargies par l'acquisition de connaissances et de capacités fonctionnelles qui sont utiles à la vie familiale et nécessaires à l'amélioration des conditions d'existence (Botti, 1977).

L'idée d'un continuum incluant l'éducation formelle, non formelle et informelle, qui est aujourd'hui largement acceptée dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, trouve ses racines dans la distinction bien connue établie par Coombs et Ahmed (1974). L'éducation non formelle est définie comme correspondant à « toute activité d'éducation organisée et systématique située en dehors du système éducatif traditionnel et visant à apporter certains types d'éducation à des groupes de population spécifiques, adultes comme enfants »⁷. L'un des objectifs de l'éducation non formelle consiste à élargir les perspectives d'apprentissage des enfants qui ne sont pas inscrits dans le système scolaire traditionnel et à répondre plus effectivement aux besoins de la population. La multiplicité des formes et la flexibilité de l'éducation non formelle sont des atouts majeurs qui favorisent l'adaptation des programmes à des contextes ruraux divers. Les projets d'éducation non formelle sont caractérisés par une grande diversité en matière de méthodes pédagogiques, de disciplines enseignées, de financement, d'objectifs, de population cible et de qualifications du personnel enseignant.

Coombs et Ahmed (1974) examinent différentes formes d'éducation non formelle dans l'environnement rural. Ils commencent par distinguer les services de vulgarisation, qui sont censés favoriser la transition de

7. L'éducation informelle est caractérisée par « un apprentissage non structuré trouvant sa source dans l'expérience quotidienne personnelle et dans les contacts avec son propre milieu socio-économique ».

l'agriculture de subsistance à l'agriculture de marché par la diffusion de technologies nouvelles. La formation agricole vise à l'acquisition de compétences spécifiques et adopte une approche plus institutionnelle. Mais ces auteurs, qui écrivaient en 1974, considèrent déjà que les communautés rurales doivent changer d'attitude à l'égard du progrès et jouer un rôle actif dans la conduite du développement (« auto-assistance coopérative »). Le développement rural exige donc une approche intégrée qui, en plus de faciliter l'accès à l'éducation et aux technologies nouvelles, mobilise toute une série de facteurs tels que l'accès au crédit, aux transports, à la santé, etc.

Le rôle que peut jouer l'éducation non formelle en tant que complément, voir même substitut, du système d'enseignement est d'autant plus important que les gouvernements centraux se sont révélés incapables de répondre au besoin croissant de scolarité et que les résidents en zones rurales ont souvent des chances limitées ou inexistantes de poursuivre leur éducation au niveau de l'enseignement secondaire, qu'il soit général ou technique.

La diversité des projets d'éducation non formelle fait qu'il est difficile de parvenir à une évaluation d'ensemble de leur rôle dans le développement agricole. Cependant, la première génération d'expériences de ce type a fourni de nombreux enseignements concernant ce qu'il faut faire – ou ne pas faire – pour tirer parti du potentiel existant dans l'environnement rural afin d'améliorer l'accès à l'éducation pour tous (Coombs, 1975).

L'expérience montre, par exemple, qu'il est essentiel de bénéficier de l'appui des autorités politiques et de la population locale pour l'exécution des projets éducatifs. Ces projets devraient donc être en conformité avec une vision du développement rural influant sur tous les secteurs, y compris les activités non agricoles.

L'utilisation de la technologie, et notamment de la radio et de la télévision, comme moyen d'accélérer le processus d'instruction et d'alphabétisation s'est largement répandue au cours des années 1950 et 1960 dans les pays en développement. L'introduction de ces nouvelles technologies dans les situations d'apprentissage a été une tentative pour rompre avec le mode d'instruction traditionnel en groupe restreint, dont le coût est élevé (Coombs et Ahmed, 1974). L'utilisation de la radio a connu une expansion considérable, car il s'agit là d'un vecteur bien connu des

communautés rurales. Toutefois, les résultats n'ont pas toujours été à la hauteur des espérances, notamment à cause d'une tendance à négliger les préoccupations réelles des exploitants agricoles (Banque mondiale, 1977).

En outre, tous les pays en développement ont organisé des campagnes d'alphabétisation de masse. L'alphabétisation a été déclarée « droit fondamental de tout être humain »⁸ et instrument du développement socio-économique. De nombreuses études rendent compte de ces programmes, qui ont été mis en œuvre avec des degrés de réussite divers dans les années 1970 (voir en particulier *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment*, UNESCO/PNUD, 1976, et les actes de la Conférence mondiale sur la réforme agraire et le développement rural organisée par l'UNESCO et la FAO à Rome, en 1979).

En termes simplistes, on peut considérer que l'éducation non formelle est l'objet de deux critiques principales, qui portent sur sa situation marginale en regard du système d'éducation formelle et sur son statut social inférieur. Par exemple, la plupart des enfants inscrits dans des écoles non formelles n'ont aucune possibilité de revenir au système scolaire formel. De plus, les programmes d'études non formels ne conduisent généralement pas à un diplôme permettant d'accéder au marché du travail. C'est pour ces raisons qu'on se tourne souvent vers l'éducation non formelle non pas à la suite d'un choix véritable, mais à cause de l'impossibilité d'accéder au système d'enseignement (Evans, 1981). Ce phénomène a sans doute renforcé l'idée selon laquelle l'éducation non formelle est une « éducation au rabais », suivie seulement par les groupes les plus défavorisés, dont les perspectives d'avenir restent limitées.

Une analyse comparative du rapport coût-efficacité des projets d'éducation formelle et non formelle se révèle difficile du fait de leurs différences de contenu, de public cible, d'objectifs d'apprentissage, d'organisation, etc. Bien que les structures d'éducation non formelle soient théoriquement censées avoir des coûts relativement bas, en réalité, nombre d'entre elles sont mal conçues et ont prouvé leur faible rentabilité (Coombs et Ahmed, 1974).

8. UNESCO, 1975.

Ce bref exposé nous rappelle que la question de l'éducation et du développement rural est un thème récurrent. À travers le monde, une multitude de projets et d'études ont été conduits afin de permettre à l'éducation de jouer pleinement son rôle dans l'évolution agricole et rurale des pays en développement⁹. Les résultats ont été mitigés : certains projets ont porté leurs fruits, alors que d'autres n'ont pas obtenu les résultats attendus, malgré l'authentique volonté de réussite des gouvernements et l'appui des organisations internationales et des ONG.

Trente ans après les débats des années 1970 sur le rôle de l'éducation dans le développement rural, il est frappant de constater que les mêmes questions se posent à nouveau. Aujourd'hui, cependant, le contexte international n'est plus le même. Au cours des quelque dix dernières années, l'environnement mondial a subi une transformation radicale, avec notamment l'expansion de l'économie de marché et l'interdépendance croissante des pays et des politiques dans le contexte de la mondialisation. Dans ce contexte nouveau, il semble nécessaire de réexaminer la question du développement de l'éducation à travers les problèmes nouveaux du développement rural et de la sécurité alimentaire. C'est naturellement au niveau de l'éducation de base que cette attitude doit d'abord être adoptée.

Références

Adelman, I. 2001. « Cinquante ans de développement économique : les principales leçons ». Dans : *Revue d'économie du développement*, 1-2 juin. Paris : PUF.

Adelman, I. ; Morris, C.T. 1967. *Society, politics and economic development – a quantitative approach*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.

Ahmed, M. 1983. « Critical educational issues and non-formal education ». Dans : *Prospects*, 13(1). Paris : UNESCO.

9. Voir par exemple les résultats du projet de recherche de l'IIPE conduit au début des années 1980 sur le thème « Éducation et développement rural » (Berstecher *et al.*, 1985). On notera un commentaire extrait de ce travail : « L'éducation 'planifiée' de manière conventionnelle tend à être dysfonctionnelle pour le développement rural. Il est aujourd'hui nécessaire, en matière de planification, de porter un regard neuf sur la question sociale et politique de savoir comment déterminer et satisfaire pour le mieux les besoins d'apprendre ...».

- Ahmed, M. ; Coombs, P.H. 1975. *Education for rural development – case studies for planners*. New York : Praeger Publishers.
- Ashley, C. ; Maxwell, S. 2001. « Rethinking rural development ». Dans : *Development policy review*, 19(4), p. 365-425.
- Bairoch, P. 1992. *Le tiers monde dans l'impasse*. Paris : Gallimard.
- Banque mondiale. 1975. *The assault on world poverty – problems of rural development, education and health*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. 1991. *World development report*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. 2000. *World development report 1999/2000*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. 2001. *Afrique: Stratégie de développement rural – de la théorie à la pratique*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. 2002. *World Bank rural development strategy: reaching the rural poor*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Becker, G. 1964. « Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education ». New York : National Bureau of Economic Research.
- Berthélémy, J-C. ; Dessus, S. ; Varoudakis, A. 1997 (janvier). *Politiques économiques et croissance*. Programme de recherche de l'OCDE.
- Bergmann, H. 1985. « Agriculture as a subject in primary school ». Dans : *International review of education*, XXXI. Hambourg.
- Berstecher, D. 1985. *Education and rural development: issues for planning and research*. Paris : IIPPE-UNESCO.
- Berthelot, J. 2001. *L'Agriculture talon d'Achille de la mondialisation – Clés pour un accord agricole solidaire à l'OMC*. Paris : L'Harmattan.
- Bhola, H. 1983. « Non-formal education in perspective ». Dans : *Prospects*, 13(1). Paris : UNESCO.

- Botti, M. ; Carelli, M.D. ; Saliba, M. 1977. *L'éducation de base dans les pays du Sahel*. Hambourg : UIE.
- Bude, U. 1987. *The primary school's role in development: services for the improvement of local living conditions – facts and fallacies from Cameroon*. Bonn : DSE Workshop series.
- Bude, U. 1989. *The challenge of quality in primary education in Africa. From reform to crisis*. Fondation allemande pour le développement international (DSE).
- Chengeta, J.G. 1988. *Report on regional agriculture*. Ateliers sur les programmes éducatifs, Botswana, 3-30 octobre 1988.
- Coombs, P.H. 1975. « Education for rural development: some implications for planning ». Dans : *The planning problems in rural education*. Séminaire de l'IPE, 13-17 octobre, Paris.
- Coombs, P.H. ; Ahmed M. 1974. *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Coverdale, G.M. 1974. *La planification de l'éducation en relation avec le développement rural*. Paris : IPE-UNESCO.
- Cruziat, A. 1974. *Économie et éducation en milieu rural : panorama des expériences non conventionnelles de formation pour 14 États africains et malgaches*. Paris : Secrétariat d'État aux Affaires étrangères.
- Deblé, I. 1994. « Différenciation ou uniformisation ? », *Afrique Contemporaine*. (Paris : La Documentation française), n° 172, octobre-décembre, p. 9-32 (numéro spécial : *Crise de l'éducation en Afrique*).
- Deleon, A. 1978. « L'éducation des adultes comme correctif de l'échec de l'éducation formelle ». Dans : *Perspectives, VIII(2)*. Paris : UNESCO.
- Diarra, I. 1991. *Le travail productif à l'école primaire : une analyse de l'expérience malienne*. Paris : IPE-UNESCO.

- Easterly, W. 2002. *The elusive quest for growth. Economists' adventures and misadventures in the tropics*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Ellis, F. ; Biggs, S. 2001. « Evolving themes in rural development 1950s-2000s ». Dans : *Development policy review*, 19(4).
- Ergas, Z. 1974. « Systèmes éducatifs et dynamique du développement en Afrique. Une analyse comparée : Kenya versus Tanzanie ». Dans : *Revue Tiers Monde*, Vol. XV, n° 59-60, juillet-décembre, p. 695-705.
- Erny, P. 1977. *L'enseignement dans les pays pauvres. Modèles et propositions*. Paris : L'Harmattan.
- Evans, D.R. 1981. *La planification de l'éducation non formelle*. Paris : IPE-UNESCO.
- FAO. 1996. *Déclaration de Rome sur la sécurité alimentaire mondiale et Plan d'action du Sommet mondial sur l'alimentation*. Sommet mondial sur l'alimentation. Rome : FAO.
- FAO. 1997a. « Principles for developing an FAO strategy in support of agricultural education and training ». Dans : *Issues and opportunities for agricultural education and training in the 1990s and beyond*. Rome : FAO/SDRE.
- FAO. 1997b. *L'enseignement et la formation agricoles : difficultés et chances*. Rome : FAO.
- FAO. 1999. *Le cadre stratégique de la FAO, 2000-2015*. Rome : FAO.
- FAO. 2000a. *Inter-agency experiences and lessons*. Rome : DFID ; FAO.
- FAO. 2000b. *Sustainable livelihoods – current thinking and practice*. Rome : DFID ; FAO.
- FAO. 2000c. *Agriculture: towards 2015/2030*. Rapport technique intérimaire. Rome : FAO.
- FAO. 2001a. *A compendium of FAO'S experience in basic education: All for education and food for all*. Rome : FAO.
- FAO. 2001b. *L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde*. Rome : FAO.

- FAO. 2002. *L'état de l'insécurité alimentaire dans le monde*. Rome : FAO.
- Faure et al. 1972. *Apprendre à être*. Paris : Fayard-UNESCO.
- FIDA (Fonds international de développement agricole). 2001. *Rapport 2001 sur la pauvreté rurale : Comment mettre fin à la pauvreté rurale* (<http://www.ifad.org/poverty/index.htm>).
- Fofana, A. 1997. *Education et travail productif en Afrique : bibliographie annotée (1970-1992)*. N° 17. Dakar : BREDA.
- Gardou, C. 1991. « L'éducation rurale ». Dans : *Cahiers Binet Simon*, 626-627, p. 1-191.
- Gasparini, L. 1976. « Scuola e lavoro in Cuba socialista ». Dans : *Scuola e città*, 4 avril. Rome : La Nuova Italia.
- Gasparini, L. 1984. « Direction culturelle, éducation et développement au Mozambique ». Dans : *Revue Tiers Monde*, XXV(97), janvier-mars. Paris : Presses universitaires de France.
- Gasparini, L. 1987. *Mozambique, éducation et développement rural*. Thèse de doctorat de III^e cycle en sciences de l'éducation, Sorbonne, Université Paris V.
- Gasparini, L. 1989. *Mozambico, educazione e sviluppo rurale*. Rome : Iscos.
- Gasparini, L. 1999. *The Cuban education system: lessons and dilemmas*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Griffiths, V.L. 1969. *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*. Paris : IIEP-UNESCO.
- Gurgand, M. 1993. « Les effets de l'éducation sur la production agricole. Application à la Côte d'Ivoire ». Dans : *Revue d'économie du développement*, 4, p. 39-54.
- Hamadache, A. 1991. « Non-formal education: a definition of the concept and some examples ». Dans : *Prospects*, 21(1), p. 111-124.
- Hoppers, W. ; Komba, D. 1995. *Productive work in education and training – a state of the art in Eastern Africa*. Brochure de la CESO n° 21.

- Hoppers, W. 1996. *Searching for relevance: the development of work orientation in basic education*. Paris : IPEE-UNESCO.
- Husén, T. ; Postlethwaite, T.N. (dir. publ.). 1994. *International encyclopedia of education*. Oxford : Pergamon.
- Irz, X. ; Lin, L. ; Thirtle, C.G. ; Wiggins, S.L. 2001. « Agricultural productivity growth and poverty alleviation ». Dans : *Development policy review*, 19(4), p. 449-466. Overseas Development Institute.
- Jamison, D. ; Lau, L. 1982. *Farmer education and farm efficiency*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press ; Banque mondiale.
- Khan Mahmood, H. 2001. *Rural poverty in developing countries, implications for public policy*. Washington, DC : Fonds monétaire international.
- King, K. 1975. « Curriculum Development for basic education in rural areas ». Dans : *The planning problems in rural areas*. IPEE, *The planning problems in rural areas*. Séminaire de l'IPEE, 13-17 octobre, Paris.
- Kydd, J. ; Dorward, A. 2001. « The Washington consensus on poor country agriculture: analysis, prescription and institutional gaps ». Dans : *Development policy review*, 19(4), p. 467-478.
- Lautier, B. ; Salama, P. 1995. « De l'histoire de la pauvreté en Europe à la pauvreté dans le Tiers Monde ». Dans : *Revue Tiers Monde*, XXXVI(142), avril-juin. Paris : PUF.
- Le Than Koi. 1974. *Education in rural development*. Paris : UNESCO.
- Lewis, A. 1954. « Development with unlimited supplies of labour ». Dans : *Manchester School of Economics and Social Studies*, 22(2), p. 139-191.
- Lindsey, J.K. 1975. « Rural education and under-development: aspects of the politics of education ». Dans : *The planning problems in rural areas*. Séminaire de l'IPEE, 13-17 octobre, Paris.

- Lockheed, M.E. ; Jamison, D.T. ; Lau, L.J. 1980. « Farmer education and farm efficiency ». Dans : *Economic development and cultural change*, 29, p. 37-76.
- Lyons, R.F. 1975. « Administrative and organizational problems in rural education, with special attention to the modalities of community participation in decision-making ». IIPE, *The planning problems in rural areas*. Séminaire de l'IIPE, 13-17 octobre, Paris.
- Maguer, G. 1997. « Les écoles familiales agricoles : une expérience à vulgariser en Afrique ». Dans : *Communautés africaines*, 60.
- Malassis, L. 1966. *Développement économique et programmation de l'éducation rurale*. Paris : UNESCO.
- Malassis, L. 1973. *Agriculture et processus de développement*. Paris : UNESCO.
- Maragnani, A. 2000. *Dans les pays en développement, quelle démarche d'ingénierie ?* Journées d'études 2000. Paris : Ministère de l'Agriculture et de la Pêche.
- Massey, D.S. ; Arango, J. ; Hugo, G. ; Kouaouci, A. ; Pellegrino, A. ; Taylor, E. 1993. « Theories of international migration: an integration and appraisal ». Dans : *Population and development review*, 19(3), p. 431-466.
- Mingat, A. ; Suchaut, B. 2000. *Les systèmes éducatifs africains – une analyse économique comparative*. Paris : De Boeck University.
- Moock, P.R. 1973. *Managerial ability in small farm production: an analysis of maize yields in the Vihiga Division of Kenya*. Mémoire de thèse. New York : Columbia University.
- Moock, P.R. 1981. « Education and technical efficiency in small-farm production ». Dans : *Economic development and cultural change*, 19, p. 723-739.
- Orivel, F. 1995. « Éducation primaire et croissance économique en Afrique subsaharienne : les conditions d'une relation efficace ». Dans : *Revue d'économie du développement*, 1, p. 78-101.

- Perraton, H. ; Jamison, D. ; Jenkins, J. ; Orivel, F. ; Wolff, L. 1983. *Basic education and agricultural extension – costs, effects and alternatives*. Washington, DC : Banque mondiale (World Bank Staff Working Papers n° 564).
- Phillips, J.M. 1994. « Farmer Education and farmer efficiency: a meta analysis ». Dans : *Economic development and cultural change*, 43(1). Chicago : University of Chicago.
- Pilon, M. 1991. *Scolarisation et stratégies familiales – possibilité d'analyse à partir des données d'enquêtes démographiques*. IV^e Journée démographique de l'ORSTOM. Paris : ORSTOM.
- PNUD. 1996. *Rapport sur le développement humain*. New York : PNUD.
- PNUD. 2000. *Rapport sur le développement humain*. New York : PNUD.
- Pritchett, L. 1996. *Where has all the education gone?* Washington, DC : Banque mondiale (World Bank Policy Research Working paper n° 1581).
- Riedmiller, S. ; Maded, G. 1991. *Primary school agriculture in sub-Saharan Africa: policies and practices*. Eschborn : GTZ.
- Riedmiller, S. 1991. *Polytechnical education support programme. Evaluation final report*. Eschborn : GTZ.
- Romain, R. 1983. *Lending in primary education: Bank performance review (1962-1983)*. Paris : UNESCO/IIPE/BIRD, département *Education Policy*.
- Rouse, J. 2001. *Rural institutions and participation service-empowering rural producers' organizations in remote areas*. Rome : FAO.
- Schultz, T. W. 1961. « Investment in Human Capital ». Dans: *American Economic Review*, vol. 1, n° 1, p. 1-22.
- Secrétariat des Nations Unies. 2002. *World urbanization prospects. The 2001 revision, data tables and highlights*, New York : Secrétariat des Nations Unies, Division Population, Département des affaires économiques et sociales.

- Stamoulis, G. 2001. *Food, agriculture and rural development. Current and emerging issues for economic analysis and policy research*. Rome : FAO.
- Stiglitz, J. 2002. *Globalization and its discontents*. New York : Norton.
- Taylor, E. ; Yunez-Naude, A. 1999. *Education, migration et productivité – une analyse des zones rurales au Mexique*. Paris : OCDE.
- Tomasevski, K. 2002. *Déclaration du rapporteur spécial sur le droit à l'éducation*. Haut Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, 58^e session de la Commission des droits de l'homme, 3 avril 2002, Nations Unies.
- Turnham, D. 1993. *Emploi et développement*. Paris : OCDE.
- UNESCO. 1974. *L'éducation en milieu rural*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 1976. *The Experimental World Literacy Programme: a critical assessment*, UNESCO/PNUD, Paris : UNESCO. Il existe une version française : *Programme expérimental mondial d'alphabétisation. Évaluation critique*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 1982. *L'éducation et le développement endogène en Afrique : évolution, problèmes, perspectives. Conférence des ministres de l'Éducation et des ministres chargés de la planification économique des États membres de l'Afrique*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 1991. *Rapport sur l'éducation dans le monde*. Paris : UNESCO.
- Van Crowder, L., et al. 1999. *Agricultural education for sustainable rural development: challenges for developing countries in the 21st century*. Rome : FAO, Research, Extension and Training Division, Education and Communication Service (SDRE).
- Vidar, M. ; Sensi, S. 2001. *The right to adequate food and its interrelations with other human rights*. Rome : FAO.
- Wiggins, S. ; Proctor, S. 2001. « How special are rural areas? The economic implications of location for rural development ». Dans : *Development policy review*, 19(4), p. 427-436.

Chapitre II

L'éducation de base en zones rurales : situation, problèmes et perspectives

*Michael Lakin et
Lavinia Gasperini*

Introduction

Dans les pays à faible revenu, le manque de perspectives d'apprentissage de base est à la fois une des causes qui contribuent à la pauvreté rurale et un de ses effets. Même lorsqu'il existe des écoles, divers obstacles économiques et sociaux empêchent certains enfants, notamment les filles, de s'y inscrire. Le coût d'opportunité de la scolarité est l'un des principaux obstacles pour les familles pauvres, qui comptent souvent sur le travail et la rémunération de leurs enfants. De plus, l'« apprentissage scolaire » peut apparaître tout à fait inapproprié par rapport à leurs besoins de survie les plus immédiats.

De manière générale, les enfants et les adultes ruraux – pauvres pour la plupart – n'ont que des perspectives très limitées d'obtenir une éducation de base viable qui les aiderait à échapper au cycle de la pauvreté. Nombreux sont les enfants ruraux qui ne sont jamais rentrés dans une école ; parmi ceux qui sont scolarisés, beaucoup n'arrivent pas au terme du primaire ; parmi ceux qui y parviennent, beaucoup quittent l'école en sachant à peine lire. Le programme scolaire et parfois la langue d'enseignement ne sont pas appropriés à la situation locale. Les écoles rurales sont souvent en mauvais état, mal équipées et dotées d'enseignants peu formés et mal rémunérés. Souvent, les programmes qui s'adressent aux adolescents et aux adultes ruraux ne sont pas bien organisés ni bien adaptés aux besoins d'apprentissage locaux et dépendent d'un personnel dépourvu de formation ou peu formé et mal payé. Il est difficile d'assurer l'extension, voire la survie, de ces programmes. De plus, les apprenants ruraux, quel que soit leur âge, sont généralement défavorisés par rapport à ceux de la ville, qui ont souvent accès à des possibilités éducatives relativement meilleures – lesquelles se situent pourtant souvent bien en dessous des normes que s'efforce d'atteindre la politique gouvernementale.

La *section 1* de ce chapitre examine les disparités entre les zones urbaines et rurales. Elle montre comment les disparités en matière d'accès à l'éducation de base en zones rurales résultent de problèmes tels que la répartition géographique inadéquate des écoles, leur état rudimentaire, les obstacles économiques et sociaux tels que les coûts directs, les problèmes sexospécifiques, les obstacles juridiques, ainsi que les conflits et la guerre. Elle désigne aussi certaines causes qui déterminent la qualité médiocre de l'éducation de base, telle que le contenu des programmes d'études, le manque de disponibilité et la mauvaise qualité des intrants scolaires, l'environnement physique des écoles, le contexte familial, la santé et la nutrition, l'éloignement de l'école, la langue d'enseignement, etc. Elle analyse ensuite des modes de substitution pour la prestation de l'éducation de base, telle l'éducation de base non formelle.

La *section 2* examine plusieurs exemples d'initiatives prises par des gouvernements et par des organisations non gouvernementales pour atteindre diverses catégories d'élèves. Elle indique qu'en dépit des déficiences actuelles de l'offre d'éducation de base en zones rurales et de la pénurie chronique des ressources qui lui sont allouées, des progrès sur le plan de l'accès et de la qualité sont possibles et sont effectivement accomplis.

La *section 3* définit certaines actions clés que doivent entreprendre les décideurs et les gestionnaires pour améliorer l'éducation de base en zones rurales.

Répondre aux besoins d'apprentissage de base dans les zones rurales

La *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* (1990) affirme dans son article premier que « toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux ». Elle poursuit en précisant que « ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin [...] pour développer toutes ses facultés [...] et pour continuer à apprendre » dans son environnement spécifique. Elle reconnaît aussi que « le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps ».

Lorsque l'on examine l'offre d'éducation de base dans les zones rurales, on doit se rappeler que leur situation sociale est en mutation et que l'économie rurale tend à se diversifier, avec un élargissement des perspectives d'emplois non agricoles. Ces changements influent nécessairement sur ce qui constitue les *besoins éducatifs de base* des populations rurales. S'il existe certaines constantes, telles que les aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul, les besoins éducatifs de base des enfants et des adultes ruraux sont probablement plus étendus aujourd'hui que ceux de la génération précédente – et ces besoins continuent d'évoluer. Ce qui veut dire que le contenu et les prestations de l'éducation de base devront eux aussi évoluer.

Dans de nombreux pays en développement, les gouvernements s'efforcent de façonner l'évolution de la vie rurale par des politiques de développement économique. La « Révolution verte », par exemple, a apporté, outre un accroissement de la production agricole, de nombreux changements dans la vie rurale. D'autres changements interviennent en réponse aux forces du marché qui signalent des changements de priorités pour les produits et l'emploi ruraux. Outre le fait de répondre à des besoins éducatifs actuellement négligés dans les zones rurales, l'éducation de base doit également répondre, pour être pertinente et efficace, à ces changements qui affectent la situation économique et sociale.

Avant d'aller plus loin, certains termes récurrents dans les publications méritent d'être explicités. *Éducation de base* renvoie à toute une série d'activités éducatives intervenant dans des contextes divers et visant à répondre aux besoins éducatifs de base tels que les définit la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous. L'expression englobe donc à la fois la scolarité formelle (primaire et parfois premier cycle du secondaire) et une grande diversité d'activités éducatives publiques et privées, non formelles et informelles, proposées pour répondre aux besoins éducatifs de base définis pour des groupes de personnes de tout âge.

L'expression *enseignement rural* a souvent été utilisée pour distinguer la scolarité rurale de la scolarité urbaine. Toutefois, l'expression a parfois une connotation qui suggère un type ou une qualité d'enseignement différent de l'enseignement dispensé en zones urbaines. Elle ne doit en tout cas pas être confondue avec *enseignement agricole*, qui prépare spécifiquement les apprenants à travailler dans le secteur agricole.

Certaines publications récentes utilisent l'expression *enseignement pour la transformation rurale* « pour transmettre une vision [d'un] processus pro-actif et positif de changement et de développement des communautés rurales dans le contexte des changements nationaux et mondiaux. L'éducation est considérée comme [un] instrument essentiel de mise en forme et de réalisation de l'objectif de la transformation rurale » (INRULED, 2001).

Cette contribution utilise toutefois l'expression *éducation pour le développement rural*, qui implique que la fonction ou le but de l'éducation en zones rurales est ou devrait être de contribuer au développement et au bien-être en milieu rural, ce qui inclut la sécurité alimentaire, la santé, l'emploi, la protection de l'environnement et la gestion des ressources naturelles. Elle envisage une approche éducative plus vaste afin de répondre avec davantage d'efficacité et d'équité aux besoins éducatifs de base des enfants ruraux, des adolescents non scolarisés et des adultes, dans une perspective de réduction de la pauvreté rurale (Gasperini et Maguire, 2001). La section suivante examinera la situation actuelle en regard de cette vision positive de l'éducation en zones rurales.

1. L'éducation de base en zones rurales aujourd'hui

Au cours des années récentes, l'offre d'éducation de base en zones rurales, ou du moins la façon dont elle est considérée, a été fortement influencée par deux grands courants des politiques du développement. Le premier, particulier au secteur de l'éducation lui-même, dérive de la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous : répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (Jomtien, Thaïlande, 1990). Apporter une *éducation de base* à tous les enfants, adolescents et adultes, par l'éducation formelle et non formelle, est maintenant compris non seulement comme une obligation fondamentale de tout gouvernement affirmant respecter les droits de l'homme, mais aussi comme un préalable nécessaire du développement social et économique. Les engagements en faveur de l'Éducation pour tous, qui ont été pris à Jomtien par les gouvernements et les nombreuses agences de développement présentes, ont été réaffirmés à l'occasion de plusieurs conférences des Nations Unies au cours des années 1990, en commençant par le Sommet mondial pour les enfants (également en 1990). Leurs actes finaux respectifs soulignent l'importance, voire même le caractère vital, de la contribution que l'éducation de base

peut et doit apporter en ce qui concerne les droits de l'enfant, les droits des jeunes filles et des femmes, la protection de l'environnement, le développement social, la sécurité alimentaire, etc. Bien qu'il existe – à l'exception de quelques documents comme le Plan d'action du Sommet mondial sur l'alimentation de 1996 – peu de références spécifiques sur les besoins éducatifs des populations rurales, ces nombreux accords au niveau mondial ont créé un environnement politique favorable au renouvellement des initiatives visant à l'extension et à l'amélioration de l'éducation en zones rurales. Par la suite, les efforts déployés par certains pays, appuyés par la communauté internationale, pour apporter à tous une éducation de base, ont attiré une fois encore l'attention sur la nécessité d'accroître les taux de scolarisation, notamment pour les filles. Toutefois, l'amélioration de la qualité de la scolarité en milieu rural et la satisfaction des besoins éducatifs de base des enfants non scolarisés et des adultes n'ont pas, jusqu'ici, fait l'objet de la même attention.

La seconde influence exercée concurremment sur l'éducation de base en zones rurales a été, au cours des années 1990, l'engagement renouvelé de la communauté mondiale à réduire la pauvreté et à prêter une attention accrue à l'aide à apporter aux pays pauvres. Cet engagement a aidé à souligner l'importance d'une réponse à apporter aux besoins éducatifs de base des trois quarts des pauvres existant dans le monde, qui vivent dans les zones rurales (FIDA, 2001). Ce courant des politiques du développement considère l'éducation de base comme un instrument nécessaire et puissant pour la réalisation d'améliorations dans des domaines divers, comme la santé familiale, la sécurité alimentaire, l'emploi, la productivité et le comportement démocratique. Maintenant que l'analphabétisme des adultes est largement reconnu comme un obstacle majeur à la réduction de la pauvreté, il semble qu'il y ait de plus en plus une prise de conscience – dont le niveau n'est pas encore égalé par celui des ressources – du fait que l'offre d'une éducation de base aux adultes est un complément nécessaire de la scolarité primaire. Les progrès réalisés dans l'offre d'éducation de base pour les enfants et les adultes des zones rurales peuvent produire des synergies positives considérables et contribuer à la réduction de l'écart entre zones urbaines et rurales en matière de perspectives éducatives. Quelle est la situation actuelle ?

1.1 Scolarité primaire

1.1.1 L'accès à la scolarité primaire dans les zones rurales est déficient

Les enfants ruraux des pays à faible revenu ont encore, de manière générale, moins de chances de suivre et d'achever des études primaires par rapport aux enfants des zones urbaines mieux desservies. Si l'on n'y remédie pas, cette situation empirera encore au cours des prochaines décennies. Malheureusement, les statistiques de l'éducation comparables au niveau international distinguent rarement les données urbaines et rurales, même en ce qui concerne les inscriptions scolaires, et les données urbaines/rurales sur les redoublements, les abandons et les promotions sont très rares. Le *tableau 1* contient un certain nombre de données urbaines/rurales de référence par genre, telles qu'elles ont été rapportées par une sélection de pays classés en fonction du pourcentage de leur population rurale. Il présente les taux d'inscription bruts (tout âges) et nets (groupes d'âge officiels) dans l'enseignement primaire pour les garçons et les filles des zones urbaines et rurales¹. Généralement, ces taux sont plus élevés dans les zones urbaines que dans les zones rurales, et les taux de scolarisation des garçons sont supérieurs à ceux des filles. Le tableau indique aussi que le groupe d'âge officiel et la durée de la scolarité primaire varient d'un pays à l'autre. Les pays dont le taux de scolarisation brut (TSB) approche ou dépasse 100 % ont en principe des installations permettant d'assurer une scolarité primaire à tous les enfants du groupe d'âge officiel si l'on décompte les enfants trop âgés. Cependant, la répartition géographique des écoles dans la plupart des pays en développement ne permet pas d'atteindre tous les enfants ruraux.

Si certaines zones rurales sont entièrement dépourvues d'écoles, un autre phénomène courant est celui de l'*école incomplète* qui propose un enseignement seulement pour quelques années du primaire mais pas pour tout le cycle. Les enfants qui sont ainsi obligés de quitter l'école à neuf ans ou moins, après seulement deux ou trois ans de scolarité, reçoivent une « éducation de base » très limitée et sont exposés à la perte de leurs capacités de lecture, d'écriture et de calcul.

1. Le *tableau 1* est basé sur des rapports nationaux à l'UNESCO pour les années scolaires commençant en 1997 ou 1998, chaque pays ayant sa propre définition de ce qui est « urbain » et « rural ».

Même si des écoles existent, différents obstacles économiques et sociaux empêchent certains enfants de les fréquenter. Le coût d'opportunité² de la scolarité constitue l'un des principaux obstacles pour les familles pauvres, qui perdraient des revenus ou des services dérivés de l'activité de leurs enfants, que ce soit au foyer, dans les champs ou sur d'autres lieux de travail. L'« apprentissage scolaire » peut apparaître comme parfaitement dénué de pertinence et de nécessité au regard de leurs besoins de survie les plus immédiats. La scolarité doit donc offrir une solution de remplacement attrayante et accessible afin que ces familles acceptent de scolariser leurs enfants, de renoncer à leur travail et d'assumer les coûts directs de la scolarité, comme les frais d'inscription, les livres, le matériel et les uniformes. Dans de nombreux pays, le travail des enfants demeure un obstacle considérable à l'EPT. Introduire davantage de souplesse dans le système de prestations éducatives, notamment – mais non exclusivement – en ce qui concerne les emplois du temps, représente une tâche importante répondant aux besoins spécifiques des enfants travailleurs.

L'*encadré 1* présente une liste indicative des raisons invoquées pour la non-fréquentation scolaire ; elles ont été rapportées au cours d'une récente enquête dans des circonscriptions rurales de l'Inde. Les coûts directs (par exemple achat de livres, crayons ou uniformes, droits de scolarité) ont été cités dans un cas sur quatre pour les enfants n'ayant jamais fréquenté l'école et ont été invoqués dans un cas sur huit comme étant la raison pour laquelle les enfants ne fréquentaient plus l'école. Une autre des causes principales de non-fréquentation a été : « Pas intéressé par les études », raison plus fréquemment invoquée pour les garçons que pour les filles. Bien entendu, l'absence de résultats scolaires peut être sous-jacente à certaines des réponses. Si les résultats de l'enquête ne peuvent pas être généralisés à tous les autres pays en développement, ils n'en donnent pas moins une idée des types et de l'importance des raisons qui peuvent expliquer la non-scolarisation des enfants ruraux. On pourrait dresser d'autres listes mentionnant les obstacles administratifs (par exemple la nécessité de présenter un certificat de naissance officiel pour être admis dans une école), les pratiques discriminatoires, la mauvaise santé, la faim, la mauvaise connaissance de la langue d'enseignement, la

2. Le coût d'opportunité d'une décision (par exemple : aller à l'école) correspond à la valeur de la décision de substitution à laquelle on a renoncé (par exemple : travailler).

Tableau 1. Taux d'alphabétisation et de scolarisation dans le primaire, par zones urbaines et rurales et par genre, dans des pays témoins

Pays	Pop. rurale	IDH 1999	Alphab. totale	Alphab. féminine	TSB		TSB		TSB		TSN		TSN		TSN		Scolarité primaire	Âges	
					GU	FU	GR	FR	GU	FU	GR	FR	GU	FU	GR	FR			%
(Classés selon leur population rurale)																			
Cambodge	84,4	0,541	68,2	..	104,6	94,1	92,6	80,7	88,0	81,0	80,8	71,9	80,8	81,0	80,8	71,9	6-11	6-11	
Niger	79,9	0,274	15,3	7,9	55,6	47,5	33,2	17,1	45,1	38,4	28,8	15,0	38,4	38,4	28,8	15,0	7-12	7-12	
R.D.P.Lao	77,1	0,476	40,3	31,7	129,1	120,7	124,1	100,4	91,0	90,3	77,9	69,2	90,3	90,3	77,9	69,2	7-10	7-10	
Bangladesh	76,1	0,470	47,8	29,3	98,4	94,5	98,4	94,5	81,8	84,0	79,6	82,7	84,0	84,0	79,6	82,7	6-10	6-10	
Inde	71,9	0,571	56,5	44,5	91,0	86,8	101,1	79,6	71,7	68,2	79,7	62,5	68,2	68,2	79,7	62,5	5/6-9/10	5/6-9/10	
Comores	67,3	0,510	59,2	52,1	81,0	71,4	108,1	91,6	48,8	43,9	72,9	61,2	43,9	43,9	72,9	61,2	6-11	6-11	
Guatemala	60,6	0,626	68,1	60,5	89,1	84,8	106,1	99,0	100,0	100,0	93,9	97,4	93,9	100,0	93,9	97,4	6-11	6-11	
Maurice	58,9	0,765	84,2	80,8	114,1	116,0	97,8	99,0	100,0	100,0	76,1	77,0	76,1	100,0	76,1	77,0	7-13	7-13	
Honduras	48,4	0,634	74,0	74,1	121,4	124,2	84,4	86,1	79,0	77,2	71,6	52,9	71,6	77,2	71,6	52,9	6-11	6-11	
Maroc	44,7	0,596	48,0	35,1	100,3	94,3	89,3	61,3	84,8	87,8	97,8	95,9	84,8	87,8	97,8	95,9	6-11	6-11	
Paraguay	44,7	0,738	93,0	91,9	102,5	104,6	124,9	116,2	90,2	91,4	98,8	82,8	90,2	91,4	98,8	82,8	11-14	11-14	
Roumanie	44,1	0,772	98,0	97,1	97,5	97,5	90,2	89,3	90,2	98,4	98,8	97,1	90,2	98,4	98,8	97,1	6	6	
Kazakhstan ¹	43,6	0,742	99,0	..	98,6	99,0	99,9	96,7	99,0	98,4	98,8	97,1	99,0	98,4	98,8	97,1	6	6	
Mauritanie ²	43,6	0,437	41,6	31,4	91,0	94,7	89,3	83,2	62,0	63,0	67,0	62,0	63,0	63,0	67,0	62,0	6ans	6ans	
Philippines	42,3	0,749	95,1	94,9	118,5	120,0	118,3	119,2	97,1	91,5	98,5	93,2	91,5	91,5	98,5	93,2	7-12	7-12	
Georgie	39,8	0,742	99,6	..	92,7	94,7	97,8	95,9	92,4	94,4	97,6	95,3	94,4	94,4	97,6	95,3	6/7-9/10	6/7-9/10	
Rép. islam. d'Iran	38,9	0,714	75,7	68,7	110,2	107,0	111,1	96,3	100,0	100,0	95,0	85,4	100,0	100,0	95,0	85,4	6-10	6-10	
A.R. Y.de Macédoine	38,4	0,766	94,0	..	106,0	104,5	91,9	85,6	95,5	100,0	89,0	83,1	100,0	100,0	89,0	83,1	7-15	7-15	
Lettonie	31,0	0,791	99,8	99,8	107,8	108,2	90,1	85,8	100,0	100,0	81,2	77,4	100,0	100,0	81,2	77,4	7-10	7-10	
Colombie ³	26,5	0,765	91,5	91,5	101,2	102,0	107,0	105,4	82,3	..	72,9	72,9	..	6-10	6-10	
Jordanie	26,4	0,714	89,2	83,4	94,9	95,0	87,7	85,4	88,0	88,6	81,0	79,4	88,6	88,6	81,0	79,4	6-11	6-11	

Abréviations

- IDH = Indice de développement humain ; TSB = taux de scolarisation brut ;
- TSN = taux de scolarisation net ;
- GU = garçons en milieu urbain ; FU = filles en milieu urbain ;
- GR = garçons en milieu rural ; FR = filles en milieu rural.

Notes

- 1. Le TSB est le taux d'admission apparent ; le TSN est le taux d'admission net ;
- 2. U concerne la capitale, Nouakchott ; R est la moyenne nationale ;
- 3. Le TSN est la combinaison des taux pour G+F.

Source : Données nationales rapportées pour l'évaluation de l'Éducation pour tous 2000 (médites).

crainte de la violence et les bouleversements dus à des conflits armés. Ces différentes raisons de ne pas fréquenter l'école seront examinées ultérieurement dans cette section.

Encadré 1. Raisons invoquées pour la non-fréquentation scolaire – Enfants des zones rurales, 6-17 ans – Inde (1998-1999)

Principales raisons invoquées	N'ont jamais fréquenté l'école		Ne la fréquentent plus	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
École trop éloignée	3,8	4,5	1,0	5,9
Éducation considérée comme non nécessaire	7,8	13,1	2,3	4,3
Chargé de tâches domestiques	6,7	15,5	8,7	17,3
Chargé d'autres tâches	5,2	3,4	9,2	2,9
Chargé des frères et sœurs	0,9	3,0	0,6	2,3
Pas d'installations convenables pour les filles	–	2,6	–	3,5
Mariage	–	–	0,2	8,5
Coûts trop élevés	25,8	23,8	13,3	11,4
Pas intéressé par les études	25,7	15,9	40,0	24,8
Autre raisons & ne savent pas	24,1	18,2	24,7	19,1

Source: Reddy, 2002.

Des préoccupations complémentaires sexospécifiques sont souvent sous-jacentes à la non-scolarisation des filles. Les traditions locales peuvent favoriser l'éducation des garçons et accorder peu de valeur – voire une valeur négative – à la scolarité des filles. Il est nécessaire d'affronter les craintes des parents selon lesquelles leur fille risque de ne plus pouvoir se marier ou d'être attirée vers la ville, loin de la surveillance familiale. Les parents sont souvent inquiets de la sécurité de leur fille à l'école ou sur le chemin de l'école. Si on ne parvient pas à apaiser ces inquiétudes, les filles continueront de ne pas être scolarisées ou d'être retirées de l'école, notamment à l'approche de la puberté. *L'encadré 2* présente un classement par catégorie de nombreux autres facteurs qui déterminent la sous-éducation des filles dans différents contextes à la fois urbains et ruraux.

Dans certains pays, il existe aussi des obstacles juridiques à la scolarisation, comme le défaut de certificats de naissance dans les zones rurales (par exemple en Égypte) ou le déni de citoyenneté à certaines minorités ethniques rurales (par exemple en Thaïlande).

Enfin, les guerres et les conflits, qui touchent essentiellement les zones rurales, perturbent la prestation de services éducatifs et font obstacle à l'accès à l'école et à sa fréquentation régulière.

L'accès effectif à la scolarité implique davantage que la scolarisation initiale. Une fréquentation régulière en est une condition minimale : malheureusement, il arrive souvent que celle-ci ne soit pas remplie dans les écoles rurales. Les problèmes de santé, la malnutrition, les tâches domestiques qui accaparent le temps des enfants et l'obligation saisonnière de travailler dans les champs prélèvent tous leur tribut sur la fréquentation scolaire, et par conséquent sur les résultats obtenus. Un apprentissage perturbé peut conduire au redoublement, qui lui-même conduit à la saturation des classes du primaire par des enfants trop âgés. En outre, le redoublement est souvent lié à l'abandon scolaire. Tous ces phénomènes corrélés ne sont pas propres aux écoles rurales, mais ils empêchent de nombreux élèves de recevoir une éducation de base viable, et plus en milieu rural qu'en milieu urbain.

Encadré 2. Facteurs déterminant la sous-éducation des filles

Facteurs liés à la disponibilité de l'éducation

Facteurs institutionnels et politiques

- Existence de politiques tendant à exclure les filles et les femmes
- Instabilité politique, tensions sociales, guerres
- Absence de politiques et de stratégies clairement définies pour l'éducation des filles et des femmes
- Sous-représentation des femmes dans les secteurs décisionnaires
- Faiblesse de la législation concernant l'âge officiel du premier mariage, les abus sexuels et la discrimination contre les filles
- Faiblesse de la législation sur l'âge de la scolarisation

Facteurs liés à l'école

- Inadéquation des infrastructures scolaires : absence de toilettes pour les filles ou de clôtures de protection pour les écoles, etc.
- Distances importantes entre l'école et le domicile
- Nombre insuffisant d'enseignantes
- Absence de reconnaissance de la spécificité des femmes dans les manuels et les programmes scolaires
- Stéréotypes de genre dans les manuels scolaires
- Attitudes discriminatoires des enseignants des deux sexes
- Défaut de sensibilisation des enseignants aux questions de genre
- Exclusion des jeunes filles enceintes des établissements scolaires
- Harcèlement sexuel
- Défaut de cantines scolaires (notamment dans les zones nomades et rurales)
- Insuffisance du nombre des écoles de filles
- Dortoirs scolaires inexistant ou inadéquats

Facteurs liés à la demande d'éducation

Facteurs socio-économiques

- Pauvreté des parents
- Coûts directs de la scolarité élevés
- Coûts d'opportunité élevés
- Importance de la demande de main-d'oeuvre féminine pour les tâches domestiques et le travail agricole
- Faible rémunération du travail féminin
- Difficulté de trouver du travail après l'achèvement des études
- Importance de la demande de travail féminin pour assurer la subsistance de la famille

Facteurs socioculturels

- Mauvaise position sociale des femmes et image négative de leur rôle dans la société
- Perception négative de l'éducation des filles et des femmes
- Interprétation erronée de principes religieux
- Mariages et grossesses précoces
- Survalorisation de la dot
- Faible niveau d'instruction des parents
- Manque d'ambition chez les filles
- Difficulté de se marier pour les filles instruites

Source : UNESCO et PAM, non daté, citant UNESCO/Forum of African Women Educationalists/Banque mondiale.

Le *tableau 2* présente trois indicateurs de l'efficacité interne de la scolarité primaire dans un certain nombre de pays à faible revenu (zones urbaines et rurales combinées ; classement par pourcentage de population rurale). Il fait apparaître des variations considérables entre les pays en matière de taux de redoublement (pourcentage d'élèves scolarisés dans la même année d'études pendant deux années consécutives) et de taux de longévité en 5^e année (pourcentage d'une cohorte d'élèves admis ensemble à l'école qui atteint effectivement la 5^e année, avec ou sans redoublement). Moins de sept élèves sur dix parviennent finalement en 5^e année dans dix des 29 pays mentionnés, alors que neuf pays seulement ont des taux de longévité avoisinant ou dépassant les 90 %. La troisième variable, le coefficient d'efficacité, est obtenue en divisant le nombre d'élèves-années normalement nécessaire pour achever le cycle d'études primaires par le nombre d'élèves-années réellement consacré à ce résultat. Les coefficients plus élevés indiquent donc une plus grande efficacité, les élèves passant en moyenne moins de temps à achever leurs études primaires. Bien que ces données ne fassent pas apparaître les disparités entre zones urbaines et rurales, il semble qu'il existe une faible corrélation inverse entre les facteurs d'efficacité et la ruralité d'un pays. Dans tous les cas, les données montrent bien à quel point le problème de la « déperdition » est envahissant dans la scolarité primaire, les élèves ruraux passant habituellement beaucoup trop de temps dans l'enseignement primaire.

Tableau 2. Indicateurs d'efficacité de l'enseignement primaire dans des pays témoins (données rapportées en 1998)

Pays (classés par nombre d'habitants ruraux)	% de pop. rurale en 2000	Taux de redoublement %	% de longévité en 5 ^e année	Efficacité (coefficient)
Afghanistan	93,10	–	48,8 §	53,7 §
Bhoutan	92,90	14,4	86,2	74,1
Cambodge	83,10	24,9	45,2	39,5
Niger	79,40	13,4 *	65,5	65,1
Yémen	75,30	11,0	74,4	70,8
Bangladesh	75,00	–	70,3	75,7
Inde	72,30	–	52,3 *	66,6 *
Pakistan	66,90	6,3	49,7 *	68,3 *
Comores	66,80	25,3	48,4 §	42,8 §
Kirghizistan	65,60	0,5	89,2	94,5
Zimbabwe	64,70	–	73,3	86,1
Chine	64,20	–	90,5	–

Tableau 2. (suite)

Pays (classés par nombre d'habitants ruraux)	% de pop. rurale en 2000	Taux de redoublement %	% de longévité en 5 ^e année	Efficienc (coefficient)
Indonésie	59,00	6,4 *	85,3 *	88,3 *
Egypte	57,30	–	91,7	91,7
Sénégal	52,60	14,0	82,1	80,0 *
Rép. arabe syrienne	48,60	6,0	91,6	85,8
Honduras	47,30	9,2 §	58,0 *	61,4 *
Maroc	44,50	13,0	74,6	65,5
Géorgie	43,70	0,5	98,1	98,6
Algérie	42,90	12,0	95,0	84,1
Philippines	41,40	–	69,4	–
Costa Rica	41,00	11,2	89,0	83,6 *
Bolivie	37,60	–	47,1	54,9
Tunisie	34,50	20,0	91,6	–
Pérou	27,20	10,7	86,6	80,3
Mexique	25,60	8,3 *	85,0 %	93,8
Bésil	18,10	–	66,2 *	78,0
Qatar	7,30	5,0	87,5	80,4
Koweït	4,00	7,0	96,7	88,4

Notes : * = 1997; § = 1999; toutes les autres données s'appliquent à 1998.

Source : Données nationales rapportées pour l'évaluation de l'Éducation pour tous 2000.

Pendant les années 1990, les deux causes principales de perturbation de la scolarité, notamment en Afrique subsaharienne, ont été les nombreux conflits armés qui ont déraciné des milliers de personnes, principalement dans les zones rurales, et le développement de la pandémie de VIH/sida, qui a cruellement réduit le nombre des enseignants et fait des milliers d'orphelins du sida. Cette situation a été relevée en termes vigoureux dans le Cadre régional d'action pour l'Afrique présenté au Forum mondial de l'éducation (Dakar, avril 2000) :

Le nombre d'enfants abandonnant l'école a connu ces dernières années une inquiétante progression, en raison essentiellement de l'augmentation des coûts et des conflits armés. La majorité de ces enfants sont originaires de régions rurales et reculées, handicapés, réfugiés ou déplacés à l'intérieur de leur propre pays, contraints de travailler, membres de minorités ethniques, touchés par le VIH/sida, victimes de conflits et de situations d'urgence – situations qui génèrent un nombre croissant d'orphelins. Les pauvres des zones rurales

continuent à émigrer vers les villes, où les écoles sont déjà surchargées (« Éducation pour tous. Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne. L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXI^e siècle. UNESCO, 2000 ». *Cadre d'action de Dakar*, Paris, UNESCO, p. 25-26).

Pour les élèves ruraux qui parviennent au terme du cycle primaire, les perspectives de poursuivre leurs études sont extrêmement limitées, beaucoup plus que dans les zones urbaines. Les écoles secondaires rurales sont beaucoup moins nombreuses et encore moins bien réparties que les écoles primaires rurales. Elles sont très rares à posséder des dortoirs ou d'autres arrangements pour les pensionnaires : à moins que les familles ne puissent trouver des logements convenables pour leurs enfants à proximité d'une école primaire (solution onéreuse et préoccupante, notamment pour les filles), c'est donc l'éloignement qui élimine de nombreux élèves potentiels. Les possibilités offertes par l'enseignement à distance constituent une solution de substitution à la scolarité dans certains pays, mais son potentiel demeure largement inexploité pour l'éducation de base et l'enseignement secondaire. Mis à part la présence occasionnelle d'une bibliothèque rurale ou d'un centre périscolaire, les autres possibilités de poursuivre des études en autodidacte sont encore rares dans les zones rurales.

1.1.2 La qualité

1.1.2.1 Le contenu des programmes de l'école primaire

Le contenu des programmes de l'école primaire et la perception qu'en ont les familles constituent un autre facteur important qui contribue parfois à la faiblesse du taux de scolarisation et à la faible fréquentation scolaire dans les écoles primaires rurales. La plupart des pays en développement ont un programme d'études unitaire, déterminé au niveau central, qui est généralement conçu pour des élèves familiarisés avec un environnement urbain et qui peut contenir des éléments qui heurteront les coutumes et les croyances locales. Cette « distorsion urbaine » vient compliquer la tâche des enseignants ruraux et rend l'apprentissage bien plus difficile pour les enfants ruraux, qui ne trouvent guère d'intérêt à certaines matières par rapport à leur propre expérience et à la vie de leur communauté. Quand l'apprentissage scolaire est perçu comme dénué de pertinence par rapport à la vie rurale et susceptible d'attirer les enfants

vers la ville, il arrive que les parents ne voient aucune utilité à envoyer leurs fils – et surtout leurs filles – à l'école. Pourtant, certaines initiatives visant à « ruraliser » les programmes scolaires ont été perturbées par les objections des parents qui les considèrent comme un enseignement de qualité inférieure proposé à leurs enfants (Moulton, 2001).

Cependant, les perceptions de l'absence d'intérêt d'un sujet peuvent se trouver exacerbées lorsque la langue employée à l'école diffère de celle qui est parlée dans la communauté ou chez l'enfant. Cela peut également poser des problèmes aux enseignants recrutés localement et qui ne maîtrisent pas la langue officielle d'enseignement. Dans tous les cas, l'obligation pour les jeunes enfants d'apprendre dans une langue qui ne leur est pas familière constitue un obstacle supplémentaire à surmonter, ce qui les désavantage grandement par rapport à ceux qui apprennent dans leur langue maternelle. Cette contrainte linguistique en matière d'apprentissage s'applique davantage aux communautés rurales qu'aux communautés urbaines, où la population a plus de chances d'avoir quelques notions de la langue officielle du pays, même si elle possède une autre langue maternelle.

1.1.2.2 La qualité des intrants de l'école primaire

La qualité des intrants de l'école primaire (tels que les enseignants, les équipements, les matériels) a également des incidences sur les inscriptions et la fréquentation scolaires, ainsi que sur le taux d'achèvement des études. Une bonne école gagne le respect des parents et tend à attirer et à retenir les élèves. Les enseignants constituent un « intrant » essentiel, mais il est fréquent que les enseignants ruraux soient peu formés, supervisés, appuyés et rémunérés. Beaucoup d'entre eux doivent s'accommoder de salles de classe mal équipées, surchargées d'enfants d'âges divers. La difficulté des conditions de travail combinée avec le faible niveau des salaires, souvent versés avec du retard, tendent à saper le moral des plus dévoués. Les enseignants d'origine urbaine sont souvent réticents à occuper des postes ruraux, et il est difficile de retenir ceux qui l'acceptent dans des communautés rurales. Un autre problème sérieux se pose dans un grand nombre de communautés rurales : celui des retards ou absences, fréquents chez les enseignants, qu'ils soient dus à la mauvaise santé ou à l'exercice d'un autre emploi afin de « joindre les deux bouts ». Un phénomène encore plus décourageant rapporté dans de nombreux pays est la disparition de l'enseignant, souvent victime de la pandémie de VIH/sida.

La qualité de l'instruction dépend également de la disponibilité de manuels adéquats et culturellement pertinents, de matériels d'écriture appropriés pour les élèves, comme les crayons et les cahiers d'exercices, ainsi que de matériels didactiques, comme les cartes et les tableaux noirs. Très souvent, ces appuis fondamentaux de l'apprentissage font défaut, en quantité comme en qualité, dans les écoles rurales.

L'environnement physique de l'école, à commencer par sa proximité du lieu d'habitation des élèves, influence aussi l'accès et la qualité de la scolarité. Parmi les autres facteurs physiques importants figurent l'adaptation climatique du bâtiment, l'adéquation et l'état d'entretien des salles de classe et autres équipements ; la ventilation et l'éclairage ; l'existence et l'état d'un terrain de jeux, d'un jardin et de toilettes pour les enfants (séparées pour les garçons et les filles) ; et enfin la fourniture d'électricité et d'eau potable. Le *tableau 3* présente des données concernant les zones urbaines et rurales résultant d'enquêtes par sondages sur les équipements scolaires, menées dans sept pays africains.

À quelques exceptions près, on a constaté que les écoles urbaines étaient mieux équipées que les écoles rurales, notamment en ce qui concerne la distribution d'eau et d'électricité. De plus, la dégradation et le mauvais entretien général des bâtiments scolaires en zones rurales sont fréquemment notés dans les rapports d'inspection.

1.1.2.3 L'environnement familial

Un autre facteur très important dans l'équation de la qualité est l'environnement de l'élève et l'environnement familial. Les enfants qui ont reçu une stimulation intellectuelle et une formation linguistique satisfaisantes, que ce soit chez eux ou en participant à un programme de développement de la première enfance (DPE), sont bien préparés à apprendre à l'école. Ce n'est malheureusement pas le cas pour un grand nombre d'enfants ruraux. De plus, comme on l'a observé précédemment, les enfants provenant d'un foyer où l'on parle une autre langue que celle de l'école ont un obstacle supplémentaire à surmonter.

Tableau 3. Les équipements scolaires dans des pays africains témoins

% d'écoles possédant des équipements scolaires	Burkina Faso	Cameroun	Congo	Côte d'Ivoire	Madagascar	Mali	Sénégal
Distribution d'eau							
Zone urbaine	83,6	65,6	–	61,1	–	–	79,7
Zone rurale	62,3	22,0		61,5			43,2
Électricité							
Zone urbaine	32,8	5,8	–	50,9	80,8	90,3	91,9
Zone rurale	2,2	28,0		15,6	69,2	69,1	93,9
Toilettes pour élèves							
Zone urbaine	68,7	78,7	–	50,0	–	–	79,7
Zone rurale	52,8	47,5		33,8			43,2
Tableau							
Zone urbaine	94,8	94,7	98,2	98,1	92,3	98,6	95,2
Zone rurale	91,3	95,2	78,9	89,1	95,4	97,5	90,0
Bibliothèque scolaire							
Zone urbaine	7,5	9,8	4,6	9,3	–	–	15,6
Zone rurale	3,8	5,1	0	10,8			4,5
Terrain de jeux							
Zone urbaine	88,1	89,9	–	96,3	–	–	95,3
Zone rurale	88,7	64,4		0			79,5
% d'élèves ayant des places assises							
Zone urbaine	87,9	89,9	–	–	94,2	79,2	84,6
Zone rurale	82,6	94,8		90,6	12,3	69,1	82,0

Source : Projet de Suivi des acquis scolaires (MLA), 2002.

En outre, la fatigue qu'éprouvent des enfants surchargés de tâches domestiques qui accaparent leur temps ou qui doivent marcher de longues distances pour se rendre à l'école contribue aussi à ébranler leur apprentissage à l'école et chez eux. Enfin, les enfants qui reçoivent pour leurs devoirs une supervision ou une aide insuffisantes ou inexistantes sont également désavantagés ; dans la plupart des cas, on le retrouve plus pour les enfants ruraux que pour ceux des zones urbaines, comme l'indiquent, dans le *tableau 4*, les données relatives à l'aide apportée aux devoirs résultant d'enquêtes menées en Inde et au Mexique.

Tableau 4. Pourcentage d'enfants recevant une aide pour leurs devoirs, par source et par zone

A. Mexique

Enfants aidés par :	Zones urbaines	Zones semi-urbaines	Zones rurales développées	Zones rurales marginales	Zones rurales autochtones
Personne	31,9	38,7	45,3	54,3	52,6
Mère	44,2	16,9	17,9	8,6	11,2
Père	6,7	12,5	10,2	19,0	10,1
Frères/sœurs	11,6	26,2	20,5	14,6	17,0
Autres	5,6	5,7	6,1	3,5	9,1

Source : Carron et Châu, 1996. Reproduit dans MLA, 2002.

B. Inde (circonscriptions sélectionnées)

Enfants aidés par :	Zones urbaines	Zones semi-urbaines	Zones rurales développées	Zones rurales marginales	Zones rurales autochtones
Personne	37	43	55	66	63
Famille	49	35	39	30	32
Autres	2	1	6	4	3

Source : Govinda et Varghese, 1993. Reproduit dans MLA, 2002.

Les enfants qui sont sous-alimentés ou en mauvaise santé pour une autre raison ont des difficultés à se concentrer et à assister régulièrement aux cours. Le Programme alimentaire mondial décrit leur situation en ces termes :

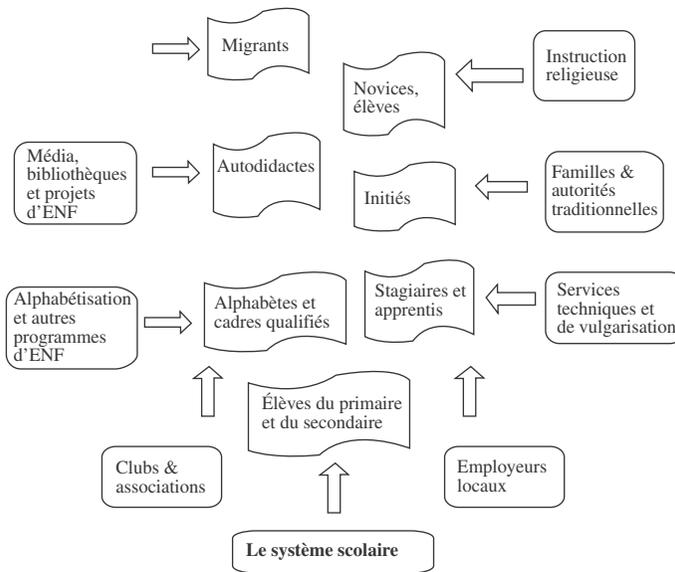
Quand les enfants pauvres vont effectivement à l'école, ils quittent souvent leur foyer l'estomac vide. Trois cents millions d'enfants dans le monde souffrent de faim chronique : les quelque 170 millions d'entre eux qui fréquentent l'école doivent apprendre tout en luttant contre la faim (Programme alimentaire mondial, 2001*b*).

Une étude sur la santé et la nutrition commandée pour le Forum mondial de l'éducation indiquait : « Comme l'ont montré de nombreuses études, l'éducation et la santé sont inséparables : les déficiences nutritionnelles, les infections parasitaires et la malaria influent sur la fréquentation scolaire et sur l'apprentissage. » Elle poursuivait par : « La santé et la situation nutritionnelle influencent la scolarisation, la rétention et l'absentéisme » (UNESCO, 2000c). Il en va certainement ainsi dans beaucoup d'écoles rurales.

1.2 Autres modes d'éducation de base en zones rurales

La scolarité formelle n'est pas le seul véhicule de l'éducation de base que l'on trouve dans les zones rurales. Certaines activités préscolaires organisées pour les jeunes enfants contribuent à leur éducation de base et à leur préparation à la scolarité, et des activités d'éducation et de formations non formelles diverses offrent des possibilités d'apprentissage de base aux enfants non scolarisés, aux adolescents et aux adultes. De plus, des établissements et services divers (tels que les dispensaires, les bibliothèques, la vulgarisation agricole), ainsi que des médias (comme la radio, la presse, le théâtre populaire), apportent aux populations rurales des informations utiles et appuient l'apprentissage informel des enfants et des adultes. Il ne faut pas non plus ignorer l'apprentissage organisé proposé par l'instruction religieuse non formelle (écoles coraniques, écoles protestantes, etc.), les apprentissages informels et les pratiques traditionnelles, souvent de nature religieuse, comme la narration d'histoires, les rites initiatiques et les périodes de résidence dans des communautés monastiques. Il existe enfin des formes diverses d'apprentissage traditionnel autochtone assuré par les familles et par les groupes communautaires. Toutes ces formes d'apprentissage jouent souvent un rôle important dans les communautés rurales et aident à donner forme à la compréhension par les populations de leur environnement social et naturel. Ces sources multiples de compétences que l'on trouve dans les communautés rurales sont représentées dans le *graphique 1*.

Graphique 1. Les sources de compétences dans les communautés rurales



Source : D'après Easton *et al.*, 1998 (schéma 6).

1.2.1 Les programmes de développement de la petite enfance (DPE)

En général, les programmes de développement de la petite enfance sont davantage disponibles dans les zones urbaines que dans les zones rurales. Un certain nombre de pays en développement ont rapporté une modeste augmentation globale des inscriptions dans les programmes de DPE au cours des années 1990, alors que d'autres ont signalé une diminution. Il existe malheureusement peu de données indiquant la répartition entre zones urbaines et rurales. Cependant, les données recueillies en Bolivie et au Cameroun peuvent être indicatives. La Bolivie a rapporté des taux bruts d'inscription au DPE approchant les 60 % pour ses zones urbaines, mais n'atteignant pas 10 % pour les zones rurales, au cours des années 1990. Le Cameroun a indiqué une diminution globale des taux bruts d'inscription au DPE pour la plupart de ses onze provinces entre 1990 et 1997 ; au cours de cette dernière année, les taux ont varié de 30 % et 20 % pour les deux provinces abritant les plus grandes villes

du pays à un taux de moins de 1 % dans une province très rurale (UNESCO, 2000a).

Tableau 5. Pourcentage d'enfants entrant en première année, qui ont suivi une forme de développement de la petite enfance

Pays à faible niveau de DPE en 1990	1990	1998	1998-1990
Arabie saoudite	11	21	10
Azerbaïdjan	23	20	-3
Bahreïn	20	43	23
Bénin	6	6	0
Bosnie-Herzégovine	8	4	-4
Djibouti	4	3	-1
Jamahiriya arabe libyenne	3	4	1
Jordanie	25	38	13
Kirghizistan	3	5	2
Paraguay	21	43	22
République arabe syrienne	7	7	0
Sao Tomé-et-Principe	20	22	2
Tadjikistan	15	8	-7
Togo	4	2	-2
Yémen	3	4	1
<hr/>			
Pays à niveau de DPE plus élevé en 1990			
Antigua-et-Barbuda	84	92	8
Bahamas	100	100	0
Barbade	73	89	16
Bélarus	94	100	6
Bolivie	32	58	26
Costa Rica	57	74	17
Émirats arabes unis	63	72	9
Équateur	34	44	10
Kazakhstan	94	20	-74
Maroc	64	70	6
Mexique	73	91	18
Nioué	100	100	0
Qatar	50	45	-5
République de Corée	56	76	20
Seychelles	100	100	0
Thaïlande	71	94	23
Viet Nam	55	70	15

Source : UNESCO, 2000a (tableau 2.3).

Le *tableau 5* présente un autre aspect de l'influence du DPE : le pourcentage de nouveaux inscrits en première année d'études qui ont participé à une forme quelconque de programme de DPE. Les données rapportées par ces 32 pays donnent à penser qu'il y a eu, au cours des années 1990, une augmentation du pourcentage global des élèves entrant à l'école avec une préparation à l'apprentissage probablement meilleure. On peut également supposer que la plupart de ces élèves sont entrés dans des écoles urbaines et non rurales.

Les programmes de DPE peuvent aussi avoir une incidence moins évidente sur la scolarisation, pour laquelle on ne dispose pas de données. Les jeunes filles sont souvent retenues à la maison pour s'occuper de leurs plus jeunes frères et sœurs, notamment dans les zones rurales. En assumant leurs tâches, les programmes de DPE « libèrent » les filles de la fréquentation scolaire.

1.2.2 Les activités d'éducation de base non formelle

Les activités d'éducation de base non formelle en zones rurales sont ciblées sur différents groupes d'adultes analphabètes et semi-analphabètes, ainsi que sur des enfants et des adolescents non scolarisés. Le *tableau 6* montre que les taux d'analphabétisme des adultes dans l'ensemble des régions les moins avancées ont diminué au cours des années 1990, bien que dans l'absolu le nombre estimé d'adultes analphabètes ait en fait augmenté en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud, du fait de la croissance rapide de la population. Il montre également que plus de la moitié des femmes adultes sont analphabètes dans ces trois mêmes régions. La seconde partie du tableau présente une estimation³ du nombre d'enfants ayant l'âge de la scolarité primaire qui ne sont pas inscrits à l'école – et qui iront sans doute rejoindre la masse des adultes analphabètes. Ces chiffres donnent une idée générale de l'immense besoin de programmes d'éducation conçus pour les enfants et les adultes ruraux.

3. Les estimations de l'UNESCO sont fondées sur la population ayant l'âge officiel de la scolarité primaire spécifique à chaque pays dans les cinq régions les moins avancées.

Tableau 6. Analphabétisme des adultes et non-inscription des enfants en âge de scolarité primaire dans les régions les moins avancées

Population analphabète âgée de 15 à 64 ans	1990		1990		1997		1997	
	Analphabétisme total		Analphabétisme féminin		Analphabétisme total		Analphabétisme féminin	
	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux	Nombre	Taux
	(millions)	(%)	(millions)	(%)	(millions)	(%)	(millions)	(%)
Régions les moins avancées	875,8	33,4	553,4	42,8	867,9	28,5	552,4	36,6
Afrique subsaharienne	134,9	49,7	81,7	59,1	137,6	41,8	83,6	49,9
États arabes	63,4	48,8	40,0	63,3	66,2	41,5	42,2	54,1
Amérique latine/Caraïbes	42,7	15,2	23,9	13,6	41,6	12,5	23,0	13,6
Asie de l'Est & Océanie	240,3	20,5	167,1	29,0	206,7	15,7	147,4	22,7
Asie du Sud	383,5	52,4	232,3	65,5	406,0	46,8	248,7	59,0
Enfants en âge de scolarité primaire non inscrits				1990				1998
				(millions)				(millions)
Régions les moins avancées				119				109
Afrique subsaharienne				39				42
États arabes				9				10
Amérique latine/Caraïbes				11				5
Asie de l'Est & Océanie				7				6
Asie du Sud				53				46

Source : site web de l'ISU ; UNESCO, 2000a.

La majorité de ces enfants et adultes analphabètes vivent dans des zones rurales où il n'est pas surprenant que l'incidence de l'analphabétisme y soit plus élevée que dans les zones urbaines, comme l'illustrent les données présentées dans le *tableau 7* (quelques rares données indiquent la répartition de l'analphabétisme par sexe entre zones urbaines et rurales). Le large écart existant en matière de taux d'analphabétisme entre zones urbaines et rurales s'applique aux hommes comme aux femmes, alors que les femmes des zones rurales, mais aussi urbaines, sont clairement défavorisées par rapport aux hommes.

Tableau 7. Analphabétisme des adultes en zones urbaines et rurales dans des pays en développement (pourcentage de la population âgée de 15 ans et plus)

	Année	Sexe masculin		Sexe féminin	
		Zones urbaines	Zones rurales	Zones urbaines	Zones rurales
Asie de l'Est et du Sud					
Bangladesh	1991	27,3	57,9	47,5	80,0
Chine	1990	6,1	15,7	18,4	37,1
Inde (a)	1991	18,9	42,1	35,9	69,4
Népal (b)	1995	22,7	49,9	49,5	77,6
Philippines	1990	2,4	9,6	3,0	11,0
Thaïlande	1990	1,9	5,0	4,5	9,9
Amérique latine et Caraïbes					
Bolivie	1992	3,7	23,0	13,5	49,4
Guatemala	1994	11,2	38,5	21,6	56,9
Afrique du Nord					
Maroc	1994	27,7	65,5	53,8	92,3
Tunisie	1989	21,9	44,9	42,4	75,1

Notes : (a) Analphabètes âgés de 7 ans et plus ; (b) Analphabètes âgés de 6 ans et plus.

Source : FIDA, 2001 (tableau 2.6).

La plupart des activités d'éducation non formelle en zones rurales incluent généralement une composante de développement des capacités de lecture, d'écriture et de calcul. Celle-ci peut être le centre d'intérêt principal, ou bien un élément instrumental qui contribue à la réalisation d'autres objectifs, comme l'amélioration de la santé, de la génération de revenus ou de la sécurité alimentaire. La diversité des programmes non formels est aussi large que l'éventail de ceux qui les financent (plusieurs exemples de programmes d'éducation de base non formelle seront examinés dans la section suivante). La plupart sont des activités à échelle restreinte, organisées par des associations communautaires ou d'autres organisations non gouvernementales, et quelques-unes sont organisées par des autorités provinciales ou locales. Les programmes d'éducation non formelle organisés par des gouvernements centraux sont rares, ce qui reflète sans doute la priorité accordée par ces derniers au fonctionnement du système d'éducation formelle, qui met déjà lourdement à contribution leurs ressources et leurs capacités de gestion.

Il existe quelques exemples encourageants de programmes non formels qui se sont développés pour atteindre de nombreuses communautés rurales. Un des exemples les plus connus est celui d'une organisation non gouvernementale, le Comité pour l'avancement rural du Bangladesh (Bangladesh Rural Advancement Committee – BRAC), qui a commencé à dispenser une éducation non formelle rurale en 1985. En 1998, il assurait le fonctionnement de quelque 34 000 écoles accueillant plus de 1,2 million d'enfants (voir *encadré 3*). Certains programmes, comme ceux des stations de radio rurales du sud du Mali, font usage de la radio ou d'autres médias dans la langue d'enseignement couramment utilisée dans les zones rurales pour informer divers groupes cibles ruraux et promouvoir leur apprentissage de base en matière de santé, de pratiques agricoles, de soins aux enfants, de questions d'environnement, etc. Il est naturellement impossible d'avoir une image précise du nombre de personnes réellement atteintes, ni de l'impact subi par leurs connaissances et leur comportement, mais des éléments d'appréciation partiels donnent à penser que ces programmes peuvent être très efficaces et sont appréciés par les populations rurales (Emiliani et Gasperini, 2002).

Encadré 3. Les écoles d'enseignement primaire non formel (EPNF) du Comité pour l'avancement rural du Bangladesh

- (i) Quel était le but de cette approche ? Quels en sont les aspects historiques essentiels ?
- Le but initial était d'élaborer un modèle d'enseignement primaire pouvant apporter, dans une période de trois ans, des compétences de base en lecture, écriture et calcul aux enfants ruraux les plus pauvres (âgés de huit à dix ans) restés en marge du système formel, c'est-à-dire n'ayant jamais fréquenté l'école primaire. Une attention particulière a été portée à l'éducation des filles. Cette initiative a commencé dans 22 villages en 1985.
 - Le programme s'est ensuite élargi en 1991 à 6 003 écoles, afin de s'adresser également aux enfants de 11 à 16 ans qui avaient abandonné leurs études et avaient peu de chances de les reprendre. En 1996, la poursuite de son expansion l'a amené à inclure 34 175 écoles.
 - La pauvreté étant désignée par les parents bangladeshis comme une raison majeure d'abandon scolaire ou de non-inscription de leurs enfants dans des écoles formelles, le programme d'EPNF est conçu de telle sorte que les parents n'aient pratiquement pas

de coûts directs à assumer pour l'envoi de leurs enfants dans les écoles du BRAC.

(ii) En quoi consiste cette approche ?

Le programme de scolarité

Élèves : Une école compte 30 enfants, qui vivent dans un rayon d'environ deux kilomètres de l'école.

Enseignants : Ce sont généralement des adultes mariés, dont 60 à 70 % sont des femmes, qui ont suivi au moins neuf années d'études et qui vivent assez près de l'école pour s'y rendre aisément à pied. Ils sont embauchés à titre temporaire et à temps partiel et reçoivent un salaire modeste. Des visites hebdomadaires des agents d'exécution du BRAC assurent une information en retour régulière.

Déroulement : Le programme d'EPNF est présenté en cycles triennaux. L'école fonctionne de 2,5 à 3 heures par jour – le moment de la journée est choisi par les parents – six jours par semaine et 268 jours par an. La cohorte de 30 élèves reste constituée pendant les trois années du cycle. Au terme de celui-ci, l'école entreprend un autre cycle triennal si le nombre des enfants de la communauté qui peuvent y accéder est suffisant.

Locaux d'enseignement : L'enseignement est dispensé dans des maisons avec une seule pièce et dans des magasins loués seulement trois heures par jour.

Approche pédagogique : Bien que l'approche pédagogique pratiquée dans les écoles du BRAC soit censée être davantage centrée sur l'élève et l'approche du programme d'études basée sur les activités, des méthodes plus traditionnelles tendent à dominer.

Programme d'études : Le programme des écoles d'EPNF, composé de bengali, de sciences sociales et de mathématiques, a été élaboré et révisé plusieurs fois par le BRAC. Le programme traité équivaut approximativement aux trois premières années du système scolaire formel. Comme ce dernier exige la connaissance de l'anglais, les écoles d'EPNF intègrent l'étude de cette langue dans leur programme au cours de la troisième année, afin que les enfants qui souhaitent s'inscrire dans une école formelle après ces trois années soient bien préparés.

Coûts : Des études externes sur les coûts ont confirmé que les coûts de la scolarité assurée par le BRAC sont approximativement égaux à ceux de la scolarité formelle dépendant du gouvernement. À la différence du système scolaire formel, qui consacre l'essentiel de ses ressources aux salaires des enseignants et aux équipements scolaires, le BRAC attribue près de 30 % du budget du programme d'EPNF à la gestion et à la supervision. Seulement 29 % sont alloués aux salaires des enseignants,

6 % étant utilisés pour la location de l'espace scolaire et le reste pour le matériel, etc.

- (iii) Quel a été le degré de réussite de cette approche ? Comment cette réussite a-t-elle été déterminée ?

Plus de 90 % des enfants qui entrent dans les écoles du BRAC terminent leur cycle d'études et une proportion importante de ceux qui ont suivi le programme d'EPNF sont admis en quatrième année ou à un niveau supérieur du système scolaire étatique. Même si les coûts annuels par élève inscrit dans le système du BRAC et dans le système scolaire formel sont approximativement égaux, les taux de fréquentation relativement plus élevés, les taux de redoublement réduits, les taux d'achèvement des trois premières années d'études et les taux de poursuite des études en quatrième année supérieurs pour les élèves du BRAC signifient que les écoles du BRAC possèdent un rendement par élève arrivé en fin de scolarité largement supérieur à celui des écoles formelles de l'État.

- (iv) Selon les éléments dont on dispose, quel est le degré de durabilité de la transposition de cette approche à grande échelle ?

La réussite des écoles du BRAC est due dans une large mesure à leur flexibilité, ce qui rend difficile leur extension à l'ensemble de la population. De plus, certaines caractéristiques spécifiques au contexte du Bangladesh, qui ont façonné le projet du BRAC, incluent une forte densité de population rurale et un haut niveau de sous-emploi ou de chômage de ruraux instruits. Cette combinaison ne se trouve pas couramment dans d'autres pays en développement.

Sources : Ahmed et al., 1993 ; Sweetser, 1999.

Toutefois, il est clair que les programmes non formels de toute dimension ont contribué et contribuent encore de manière sensible à répondre aux besoins éducatifs de base des populations rurales. Le caractère « non formel » ou la flexibilité de ces programmes leur permet d'atteindre des groupes ou de répondre à des besoins éducatifs qui sont ignorés par les départements et services gouvernementaux. Les pouvoirs publics et les bailleurs de fonds extérieurs reconnaissent souvent l'impact de ces programmes dans des communautés et des circonscriptions spécifiques. Bien qu'il existe de la place pour l'expansion de bons programmes d'éducation de base non formelle, et que ces programmes correspondent à un besoin, il est peu probable qu'ils atteignent l'échelle requise pour

répondre aux vastes besoins éducatifs de base non satisfaits d'un grand nombre d'enfants et d'adultes ruraux.

Si l'insuffisance de leur financement est la principale limite à l'expansion des programmes non formels, c'est leur nature même qui rend difficile leur passage à une échelle supérieure, sauf à les « formaliser », ce qui compromet certains de leurs avantages, tels que leur flexibilité, leur adaptabilité et leur interaction constructive avec les apprenants et avec la communauté. Cependant, il est certain que les autorités locales pourraient encourager et appuyer beaucoup plus largement de telles initiatives et rechercher dans leur expérience les innovations susceptibles d'être appliquées dans les programmes d'études scolaires et de vulgarisation dirigés par des institutions publiques.

1.3 Acquis et résultats scolaires

La qualité et l'efficacité de la scolarité et des autres formes d'éducation de base doivent se traduire en termes d'acquis scolaires et de changements de comportement positifs. En ce qui concerne la scolarité primaire, le projet de suivi des acquis scolaires de l'UNESCO-UNICEF a généré des constatations d'enquêtes dans un grand nombre de pays à faible revenu. Ces enquêtes indiquent que les élèves des écoles urbaines acquièrent généralement des capacités de lecture, d'écriture et de calcul, ainsi que des « compétences indispensables dans la vie courante », supérieures à celles des élèves des zones rurales⁴. Le *tableau 8* présente les disparités en zones urbaines/zones rurales concernant les moyennes obtenues à des tests qui ont été administrés à des échantillons représentatifs d'élèves, généralement en troisième, quatrième ou cinquième année d'études. Dans la quasi-totalité des cas, la moyenne obtenue par les élèves des zones urbaines a dépassé celle des élèves ruraux. Pour des raisons inexplicables, la note moyenne en lecture et écriture des élèves ruraux a légèrement dépassé celle des élèves urbains dans trois pays (République centrafricaine, Comores et Congo) et la moyenne en compétences indispensables dans la vie courante a été légèrement supérieure dans les zones rurales de quatre pays (Niger, Ouganda, Liban et Soudan). C'est seulement à Cuba que les élèves ruraux ont obtenu une moyenne supérieure en calcul (voir l'*encadré 14*, qui décrit la stratégie spécifique de Cuba pour l'amélioration

4. L'expression « compétences de base » fait référence aux connaissances et aux capacités, fondées sur des notions scientifiques élémentaires ou concernant la santé ou les affaires civiques, qui sont utiles dans la vie quotidienne. Dans les enquêtes, leur contenu varie d'un pays à l'autre.

des écoles rurales). Toutefois, ce furent les seules exceptions au schéma général de l'avantage dont disposent les zones urbaines en matière d'acquis scolaires.

Tableau 8. Les disparités entre zones urbaines et rurales en matière d'acquis scolaires

	Degré d'alphabétisation a)	Capacités de calcul b)	Compétences indispensables dans la vie courante c)	Appels de notes
Afrique subsaharienne				
Botswana	4,0	2,0		1
Burkina Faso	15,3	32,4		7
Cameroun	4,3	32,5		7
République centrafricaine	- 1,7	24,9		7
Comores	- 3,0	0,1		4
Congo	- 5,0	29,8		7
Côte d'Ivoire	1,3	26,7		7
Djibouti	4,2	10,4		7
Madagascar	13,0	11,0	4,0	1
Malawi	2,0	2,0	2,0	1
Mali	7,0	2,0	10,7	1
Maurice	2,8	4,7	4,5	1
Niger	4,5	1,7	- 0,2	1
Ouganda	7,1	3,7	- 0,6	1
Sao Tomé-et-Principe	12,7	8,0	3,0	4
Sénégal	1,7	4,7	0,2	1
Zambie	6,4	5,0	7,8	1
États arabes				
Jordanie	7,4	4,6	6,5	2
Liban	3,7	1,2	- 0,3	2
Maroc	6,0	7,3	4,0	1
Oman	3,8	1,8	1,4	2
Soudan	8,1	3,2	- 1,8	2
Territoires autonomes palestiniens	4,1	3,9		2
Tunisie	6,2	9,0	7,0	1
Asie & Pacifique				
Bangladesh	21,8	11,8	0,9	3
Chine	2,4	2,9	0,5	4
Kazakhstan	23,0	33,3	5,9	4
Corée (République de)	0,7	3,3	0,7	6, 8
Maldives	17,3	34,8		4, 6
Mongolie	9,6	15,7	12,0	4, 5
Ouzbékistan	3,4	2,2	1,2	4
Philippines	6,8	3,4	9,3	4

Tableau 8. (suite)

Amérique latine & Caraïbes			
Argentine	14,7	21,8	8
Bolivie	25,4	13,0	8
Bésil	13,2	21,3	8
Chili	10,8	20,4	8
Colombie	6,7	- 5,1	8
Cuba	1,7	5,3	8
République dominicaine	14,2	2,3	8, 9
Honduras	25,0	16,9	8
Mexique	17,3	18,2	8
Paraguay	18,8	16,8	8
Pérou	33,3	26,6	8
Venezuela	4,8	5,0	8

Source : MLA, 2002.

- a) Disparité du degré d'alphabétisation (lecture et écriture) = note moyenne en lecture-écriture en zones urbaines moins note moyenne en lecture-écriture en zones rurales.
- b) Disparité des capacités de calcul = note moyenne en calcul en zones urbaines moins note moyenne en calcul en zones rurales.
- c) Disparité des compétences indispensables dans la vie courante = note moyenne en compétences indispensables dans la vie courante en zones urbaines moins note moyenne en compétences indispensables dans la vie courante en zones rurales.
- 1) Quatrième année. *With Africa, for Africa toward quality education for all*, V. Chinapah, Projet MLA, 1999.
- 2) Quatrième année. *Regional synthesis report on monitoring learning achievement activities in the Arab States*, Projet MLA, 2000.
- 3) 11-12 ans. Alphabétisation = lecture. *ABC Survey Bangladesh*, 1993.
- 4) Quatrième et cinquième années. *Monitoring learning achievement country reports*, Projet MLA, 1993-2000.
- 5) Maîtrise du niveau scolaire à 80-100 %.
- 6) Maîtrise du niveau à 40 %.
- 7) Grade 3. *Programme d'analyse des systèmes éducatifs*, PASEC, 1993-2000.
- 8) Note combinée : 50 % pour la langue, 50 % pour les mathématiques, Cassasus *et al.*, 2000.
- 9) Compétences indispensables dans la vie courante = études sociales.

Les enquêtes par sondage entreprises par le Consortium d'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) ont obtenu des résultats semblables dans trois domaines d'aptitude à la lecture (prose narrative, prose déclarative et traitement des faits contenus dans un document). Le *tableau 9* montre que les enfants des écoles situées dans des grandes villes sont nettement avantagés par rapport à ceux des zones rurales et reculées, et même des petites villes, lorsqu'il s'agit d'atteindre au moins un niveau *minimal* de capacités de lecture. En ce qui concerne le niveau d'acquis *souhaitable*, leur avantage est également très net.

Tableau 9. Pourcentage d'élèves atteignant des niveaux de capacités souhaitables et minimaux dans trois domaines de la lecture^a. Répartition des niveaux minimaux en fonction de la localisation des écoles

	Kenya		Malawi		Maurice		Namibie		Zambie		Zanzibar		Zimbabwe	
	%	EE ^b	%	EE ^b	%	EE ^b	%	EE ^b	%	EE ^b	%	EE ^b	%	EE ^b
Niveau souhaitable	23,4	2,10	0,6	0,30	26,7	1,71	7,6	1,48	2,4	0,48	5,2	0,46	37,0	1,59
Niveau minimal, dont :	64,8	2,35	21,6	1,60	52,8	1,88	25,9	1,77	25,8	1,71	46,1	1,04	56,4	1,53
Zones reculées	51,2	15,00	11,2	6,64	29,8	9,41	17,7	8,57			32,5	5,23	44,1	5,88
Zones rurales	59,6	3,13	19,7	1,59	48,5	2,74	12,1	1,63	24,0	2,14	40,2	1,49	50,1	1,91
Petite ville	71,6	4,91	19,9	3,75	54,7	5,93	31,3	5,17	23,9	4,81	48,6	1,92	73,7	4,61
Ville	86,2	2,38	43,8	8,65	59,5	2,95	70,8	4,21	31,2	3,67	60,6	2,45	74,2	3,08

^a N.B. Les tests et les niveaux de capacités souhaitables et minimaux ont été déterminés par chaque pays et pour lui-même.

^b EE indique l'«erreur d'échantillonnage». En ajoutant et en soustrayant ce chiffre à chaque moyenne par échantillon (en pourcentage), on obtient les limites inférieures et supérieures avec une exactitude de 95 % si on les applique à l'ensemble de la population concernée. Plus l'EE est faible, plus la marge d'exactitude est étroite.

^c Les données de la Zambie pour les communautés isolées et rurales sont combinées.

Source : Ross, 1998-2001.

Une analyse détaillée des acquis en matière d'alphabétisation et d'aptitude au calcul dans 13 pays d'Amérique latine a également permis de constater que les notes moyennes obtenues par les élèves des grandes zones métropolitaines les avantageaient régulièrement par rapport à leurs homologues des zones rurales et même des zones urbaines plus petites. Cette disparité devenait moins évidente au niveau de la maîtrise des compétences les plus simples, comme la reconnaissance de mots, mais elle s'accroissait avec l'élévation du niveau de compétence, par exemple pour la compréhension d'un texte bref (Casassus *et al.*, 2000).

Les évaluations des acquis des participants ruraux aux programmes d'éducation de base des adultes ont généralement permis d'observer certains gains en connaissances générales et en compétences spécifiques, incluant les capacités en alphabétisme mais ne se réduisant pas à celles-

ci. Toutefois, les autres conséquences de ces programmes sont probablement aussi importantes. Ainsi, un récent rapport de la Banque mondiale, basé sur l'examen de différentes études, a constaté que l'éducation de base des adultes augmente l'efficacité des participants dans l'action individuelle ou collective. L'acquisition de compétences en matière d'alphabétisme et de calcul peut accroître la confiance en soi des adultes dans leurs tractations sur le marché du travail – confiance qui peut à son tour contribuer à l'amélioration de leur revenu. Cet effet d'« habilitation » est particulièrement notable pour les femmes vivant dans des sociétés à domination masculine. L'alphabétisme favorise aussi l'apprentissage des autres compétences, par exemple en matière de gestion. Selon ce rapport, les programmes d'éducation de base pour les adultes ont des effets nettement positifs sur la santé et la planification familiale. De plus, ces programmes ont un effet de synergie sur la scolarité des enfants. Les mères nouvellement alphabétisées, en particulier, cherchent à scolariser leurs filles et à les maintenir à l'école (Lauglo, 2001). Outre ces conséquences bénéfiques pour les apprenants et leurs familles, on attribue parfois aux programmes d'éducation des adultes certains avantages pour la communauté, comme le renforcement de la cohésion sociale et l'atténuation de la violence (voir *encadré 9*).

1.4 L'éducation de base au sein du cycle de la pauvreté

Bien qu'il existe des exceptions locales au modèle de l'éducation de base dans les zones rurales à faible revenu esquissé ci-dessus, les possibilités d'apprentissage de base ne suffisent généralement pas à aider les habitants ruraux à échapper au cycle de la pauvreté. Cette carence en possibilités d'apprentissage de base est à la fois une cause contribuant à la pauvreté rurale et un effet de celle-ci. Elle fait partie de ce que le Fonds international de développement agricole (FIDA) appelle l'« interaction entre les différents handicaps » [*'interlocking logjam'*].

Si les ruraux sont plus pauvres, c'est en partie parce qu'ils risquent davantage de vivre dans des zones reculées, d'être en mauvaise santé et analphabètes, de compter davantage d'enfants par adulte et de travailler dans des professions dangereuses et à faible productivité. Ils peuvent aussi souffrir de discrimination en tant que membres de minorités ethniques (FIDA, 2001).

Ces multiples désavantages tendent à se recouper (exemple de femmes pauvres, analphabètes, et sous-alimentées appartenant à une minorité ethnique et vivant dans une zone rurale reculée) et à se cumuler, ce qui restreint l'accès à l'éducation et toutes les possibilités d'échapper à la pauvreté ou d'aider ses enfants à y échapper. L'éducation de base par elle-même a peu de chances de briser ce cercle vicieux, mais elle doit être un élément essentiel d'une stratégie de réduction de la pauvreté en milieu rural.

1.5 Pourquoi a-t-on négligé l'éducation de base en zones rurales ?

Compte tenu de l'engagement souvent réitéré des gouvernements en faveur d'une réduction de la pauvreté, pourquoi n'y a-t-il pas davantage d'investissements dans l'éducation de base en zones rurales ? La raison essentielle semble être que les gouvernements des pays en développement ont d'autres priorités qui occupent leur attention et leurs ressources. L'orientation des dépenses publiques révèle que les priorités réelles de la plupart des pays favorisent plutôt le développement urbain que le développement rural. Cela reflète une préoccupation bien compréhensible de traiter les problèmes multiples associés au processus inexorable de l'urbanisation, tout en constituant une réponse au pouvoir politique croissant de la population urbaine. « Là où il est nécessaire de diviser les ressources entre les dépenses en zones urbaines et rurales consacrées, par exemple, à la santé et à l'éducation, l'investissement par personne est généralement moindre en direction des zones rurales, et cela même si les populations rurales ont initialement un niveau de santé et d'alphabétisme inférieur. Si bien que des dépenses plus élevées en zones rurales devraient normalement améliorer davantage les résultats que des dépenses plus élevées en zones urbaines » (FIDA, 2001). Non seulement cette orientation des dépenses publiques en faveur des zones urbaines est donc inéquitable, mais elle est aussi d'une faible rentabilité et ne contribue pas à assurer au pays un développement rationnel et équilibré.

La pauvreté et la faiblesse politique à l'attention des populations rurales sont citées comme les causes principales de la négligence dont souffrent les zones rurales dans un rapport récent du Centre international de recherche et de formation pour l'éducation rurale de l'UNESCO :

[...] la gouvernance dans les pays en développement ignore ceux qui sont politiquement sans voix – ceux qui souffrent de privations multiples du fait de leur revenu, de leur appartenance ethnique, de leur sexe, de leur religion, et parce qu'ils vivent en zones rurales ... Les pauvres en général et les minorités religieuses, ethniques et culturelles en particulier supportent de manière disproportionnée le fardeau de la privation des services publics essentiels, y compris l'éducation [...]. Il apparaît clairement que les secteurs sociaux, et notamment les postes prioritaires du développement humain et de l'éducation pour ceux qui n'ont pas d'expression politique et pour les pauvres invisibles des zones rurales, ont été tenus à l'écart des budgets gouvernementaux par des postes tels que les lourdes dépenses militaires, le maintien à flot des entreprises publiques déficitaires dans les zones urbaines, les subventions qui souvent ne parviennent pas aux pauvres et le service de la dette intérieure et extérieure (INRULED, 2001).

L'éducation de base est donc délaissée pour des raisons qui s'appliquent à toutes les formes d'investissement social en zones rurales, mais il existe aussi d'autres raisons qui sont spécifiques à sa nature. Comme on l'a vu ci-dessus, la scolarité à elle seule ne peut répondre aux nombreux besoins éducatifs de base non satisfaits en zones rurales. Beaucoup d'efforts et d'investissements sont nécessaires pour atteindre les enfants non scolarisés, les adolescents et les adultes. La plupart des pays en développement ne prévoient guère de ressources dans leur budget de l'éducation pour ce type de programmes et n'ont pas la capacité administrative de les gérer. Bien que la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous de 1990 ait souligné combien il importait d'assurer une éducation de base à tous les enfants, *jeunes et adultes*, les gouvernements (et les bailleurs de fonds) ont eu tendance à se concentrer exclusivement sur la scolarité primaire universelle – objectif ambitieux en soi. En conséquence, l'éducation de base destinée aux jeunes et aux adultes, ainsi qu'aux enfants non scolarisés, a été largement abandonnée aux ONG et aux initiatives privées.

Même si un gouvernement reconnaît le besoin impérieux d'investir davantage dans les zones rurales, il doit effectuer un tri entre les multiples demandes concurrentes et fixer des priorités raisonnables. Pour certains pays, des expériences antérieures décevantes en matière d'enseignement agricole et de campagnes d'alphabétisation des adultes posent des questions

légitimes sur la meilleure manière de procéder. Ainsi, comment rendre les programmes d'études du primaire appropriés aux besoins et aux moyens locaux ? À quels types les programmes d'éducation de base les plus efficaces appartiendront-ils ? Traiter ces questions à travers une bureaucratie de l'éducation centralisée est lourd de problèmes, et peu de gouvernements ont jusqu'ici trouvé une formule autorisant une souplesse et une flexibilité suffisantes. Pendant ce temps, l'indécision et les initiatives hésitantes empêchent toute augmentation sérieuse des ressources allouées à l'éducation de base en zones rurales.

Enfin, l'immensité des besoins en zones rurales a peut-être parfois découragé les investisseurs. Selon un analyste, le tableau généralement sombre de l'éducation en zones rurales tend à conforter une « vision déficitaire » qui abaisse le niveau des attentes, néglige les options et tempère l'enthousiasme chez ceux qui pourraient impulser et effectuer des améliorations (Banque mondiale, 2000a, p. 5). Pour eux, la question qui se pose devient celle-ci : pourquoi investir des ressources limitées dans un secteur moins prometteur, pour ne pas dire sans avenir, du système éducatif ? Toutefois, nous examinerons dans la section suivante un certain nombre d'expériences positives qui donnent à penser que cette « vision déficitaire » est pessimiste à l'excès.

2. Améliorer les prestations d'éducation de base en zones rurales

En dépit des faiblesses actuelles de l'offre d'éducation de base dans les zones rurales et de l'insuffisance chronique des ressources qui lui sont allouées, des progrès sont accomplis car de nombreux pays poursuivent leurs initiatives pour élargir sa couverture et améliorer sa qualité. Dans cette section, on examinera certaines de ces initiatives et l'on tentera d'analyser leur contribution potentielle à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous et du développement rural.

Pour atteindre ces objectifs, un engagement déterminé et à long terme est nécessaire afin d'élargir les perspectives éducatives offertes à diverses catégories d'apprenants appartenant à des groupes d'âge différents et ayant un large éventail de besoins éducatifs de base. Afin de maximiser le rendement de cet investissement, l'éducation de base doit être offerte sur une base équitable, de telle sorte que tous les apprenants aient des chances égales d'obtenir une éducation de base viable et de pouvoir continuer à

apprendre tout au long de leur vie. Une certaine combinaison de programmes formels et non formels est nécessaire, ainsi que diverses possibilités éducatives informelles (telles que la presse rurale, les bibliothèques, les associations féminines) d'apprentissage tout au long de la vie.

Pour attirer et retenir les apprenants et pour répondre efficacement à leurs besoins, un engagement simultanément à améliorer la qualité et la pertinence des programmes d'éducation de base s'impose. Cela amènera dans bien des cas à concevoir et diriger les programmes en étroite harmonie avec d'autres activités de développement (santé, sécurité alimentaire, production agricole, etc.) organisées dans les zones rurales concernées pour veiller à ce que les apprenants puissent utiliser à bonnes fins leurs connaissances et leurs compétences⁵.

De plus, des initiatives visant à élargir l'éducation de base en zones rurales doivent être entreprises dans le contexte général du système d'éducation et de formation de chaque pays. Les réformes systémiques doivent viser à la fois à effacer les disparités qui existent actuellement entre zones urbaines et zones rurales en matière de perspectives éducatives et à assurer la cohérence du système, avec des passerelles appropriées entre ses différentes filières et une juste reconnaissance des niveaux éducatifs atteints de diverses manières.

2.1 Élargir l'offre d'éducation de base dans une plus grande équité

Comme on l'a vu, une large proportion de la population rurale mondiale a un accès limité ou inexistant à l'éducation de base offerte par l'État ou par d'autres prestataires de services éducatifs. Selon l'UNESCO, il existe beaucoup plus de 100 millions d'enfants en âge de scolarité primaire qui ne sont pas scolarisés dans les écoles des pays les moins avancés (UNESCO, 2000a), dont la plupart sont issus de familles pauvres des zones rurales. Malheureusement, nombreux parmi ceux qui s'inscrivent sont les enfants qui abandonnent leurs études sans obtenir une éducation de base viable, et même les enfants qui arrivent effectivement au terme du

5. Dans la *section 3.2* ci-dessous sera examinée la nécessité d'une coopération entre les différents acteurs concernés.

premier cycle ont besoin de perspectives éducatives ultérieures. Ils sont encore plus rares en primaire dans les zones rurales. Seule une petite fraction d'adolescents et d'adultes ruraux ont accès à un programme d'éducation de base organisée.

2.1.1 Construire davantage d'écoles primaires et de salles de classe en zones rurales

Construire davantage d'écoles primaires et de salles de classe en zones rurales est pour de nombreux pays une priorité évidente. La stratégie parallèle visant à accroître la capacité des écoles consiste à rechercher les moyens d'utiliser plus efficacement les installations et les enseignants existants afin d'accueillir davantage d'élèves. Ainsi, lorsque cela est possible, les classes à plusieurs niveaux et les classes alternées (par exemple un groupe d'élèves le matin, un autre l'après-midi) peuvent efficacement élargir la capacité d'accueil du système scolaire.

L'extension physique du système scolaire primaire permettra certainement à un plus grand nombre d'enfants d'avoir accès à la scolarité, mais des efforts supplémentaires spécifiques seront nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs de base de groupes et catégories d'apprenants marginalisés et délaissés. Parmi les enfants non scolarisés, les filles constituent encore la majorité, en dépit de la priorité accordée à l'éducation des filles dans de nombreux documents d'orientation internationaux et nationaux. Parmi les autres groupes et catégories dont les besoins éducatifs de base ne sont généralement pas satisfaits figurent les très jeunes enfants (d'âge préscolaire), les enfants contraints de travailler (plus visibles dans les zones urbaines mais également présents dans les zones rurales), les adultes analphabètes, les populations isolées et nomades, les réfugiés et les personnes handicapées ayant des besoins éducatifs spécifiques. Offrir à ces enfants, adolescents et adultes des zones rurales des possibilités d'apprentissage convenables est certainement une gageure, notamment dans les pays à faible revenu, mais le défi doit être relevé pour réaliser véritablement l'Éducation pour tous. Au cours des dernières décennies, diverses initiatives ont indiqué des moyens prometteurs d'atteindre certains de ces groupes cibles à l'aide de services d'éducation de base.

2.1.2 Rendre l'enseignement primaire obligatoire est un préalable important pour la réalisation de l'EPT

Rendre l'enseignement primaire obligatoire est un préalable important pour la réalisation de l'EPT. Dans certains pays, la législation applicable à l'éducation a besoin d'être réexaminée et révisée pour rendre l'enseignement obligatoire accessible et exigible dans les zones rurales. Tous les obstacles juridiques qui s'opposent encore à l'éducation des filles, par exemple, doivent être levés. Comme nous l'avons noté précédemment (voir *section 1.1.1*), certaines obligations et pratiques administratives, comme la nécessité de présenter un certificat de naissance officiel pour s'inscrire dans une école, constituent aussi des obstacles pour beaucoup de familles rurales. Des mesures juridiques et administratives appropriées peuvent éliminer ces obstacles. De même, les lois et coutumes concernant l'âge légal du mariage ou le travail des enfants peuvent également avoir besoin d'être révisées pour lever un autre ensemble d'obstacles à la scolarisation des filles et des garçons⁶.

2.1.3 Augmenter le taux de scolarisation des filles

Augmenter le taux de scolarisation des filles est un objectif prioritaire pour de nombreux gouvernements. Bien entendu, toute augmentation du nombre des écoles ou des salles de classe devrait permettre à un plus grand nombre de filles – comme de garçons – de s'inscrire dans une école. Cependant, l'expérience a montré que le fait d'augmenter la *proportion* de filles scolarisées ainsi que leurs effectifs – évoluant ainsi vers davantage d'équité entre filles et garçons dans la scolarité – demande souvent des mesures spéciales visant à inciter les parents à inscrire leurs filles et à les maintenir à l'école. Des initiatives relativement simples peuvent souvent changer beaucoup de choses. Par exemple, le fait d'enclorre une cour d'école avec une barrière et de construire des latrines séparées pour les filles peut aider à apaiser les préoccupations des parents concernant la sécurité de leurs enfants. Une autre mesure simple consistera à ajuster les horaires scolaires pour répondre à d'autres demandes portant sur l'emploi du temps des filles, comme le fait d'aller chercher de l'eau en début de matinée, ou de vendre des produits le jour du marché hebdomadaire.

6. Voir *section 2.1.6* pour des informations plus approfondies sur l'apport d'une éducation de base aux enfants contraints de travailler.

Cependant, des mesures plus ambitieuses sont souvent nécessaires. L'enseignement demeure une profession à domination masculine dans de nombreux pays à faible revenu et, dans certaines sociétés, les familles rurales sont réticentes à confier leurs filles à un enseignant de sexe masculin. Plusieurs pays ont réussi à encourager la scolarisation et la rétention des filles en zones rurales en recrutant davantage d'enseignantes pour des affectations rurales. Cette mesure ne va cependant pas sans complications, car les jeunes femmes célibataires sont souvent réticentes à s'installer dans des zones rurales, en particulier lorsqu'elles n'appartiennent pas au même groupe ethnique ou linguistique. Le recrutement de jeunes femmes qui enseigneront dans leur propre village ou dans ses environs est parfois une solution viable, qui propose des modèles de rôles positifs avec lesquels les filles de la communauté locale peuvent aisément s'identifier.

Certains ajustements des programmes scolaires peuvent aussi aider à attirer les filles à l'école et à les maintenir en classe. L'élimination des stéréotypes négatifs portant sur l'inégalité entre les sexes est un premier pas évident, mais qu'il n'est pas si facile de franchir rapidement. Les manuels et autres matériels didactiques doivent être révisés et éventuellement remplacés. Il peut également être nécessaire de réviser des contenus d'apparence neutre ou de les compléter avec des éléments plus intéressants pour les filles. Comme l'indique l'*encadré 1*, le manque d'intérêt pour les études scolaires peut dissuader les filles (et les garçons) de s'inscrire dans une école ou de poursuivre leur études. Outre les changements appropriés dans le programme scolaire, tout comportement des enseignants dénotant un préjugé basé sur le genre, en particulier – mais non exclusivement – chez les enseignants de sexe masculin, doit être rectifié par la formation et la supervision. Ainsi, par exemple, les filles qui sont ignorées ou ridiculisées pendant les cours de mathématiques sont des candidates à l'abandon scolaire.

De manière générale, des solutions encore plus exigeantes s'imposent lorsqu'il s'agit de surmonter les résistances culturelles à l'éducation des filles et d'apporter aux familles une compensation pour les coûts d'opportunité qu'elles assument quand leurs filles fréquentent l'école. Les campagnes d'information visant à sensibiliser les parents aux avantages de l'éducation des filles peuvent donner des résultats positifs, mais elles sont plus efficaces si elles s'accompagnent de systèmes d'incitation tels que l'offre de « bourses d'études » en espèces aux familles

qui scolarisent leurs filles. Les bourses et autres incitations financières telles que l'exonération des droits d'inscription et la fourniture de manuels gratuits pour les filles peuvent encourager les familles pauvres à permettre à l'une de leurs filles au moins de fréquenter l'école – un premier pas important de l'ouverture d'une école rurale en direction des filles. Quand de tels systèmes incitatifs sont planifiés et conduits en consultation avec les familles locales, leurs effets positifs sur la scolarisation des filles ont plus de chances de subsister même après la disparition des incitations financières.

2.1.4 Les programmes d'alimentation scolaire

Les programmes d'alimentation scolaire, qui assurent aux élèves, filles et garçons, un repas de midi et/ou une collation en milieu de matinée, peuvent constituer une incitation efficace à la scolarisation et à la fréquentation scolaire. Dans les négociations initiales avec la communauté locale, on peut établir comme condition, par l'introduction de ce type de programme, l'augmentation de la scolarisation des filles. L'apport d'aliments nutritifs aux enfants scolarisés peut présenter aussi des avantages sanitaires, notamment dans les zones rurales où la sécurité alimentaire est incertaine. Certains éléments indiquent également qu'il facilite la concentration des enfants pendant les cours et par conséquent améliore probablement le niveau de leurs acquis (UNESCO et Programme alimentaire mondial, non daté).

Le Programme alimentaire mondial (PAM), qui appuie les programmes d'alimentation scolaire dans de nombreux pays depuis des décennies, constate que les rations alimentaires à emporter à la maison assurent efficacement la promotion de l'éducation des filles. *L'encadré 4* décrit le fonctionnement d'un programme de ce type au Niger. Cette forme d'incitation est directement liée à la participation des filles à la vie scolaire, et c'est leurs proches parents qui en bénéficient. Elle peut être combinée avec les programmes d'alimentation scolaire traditionnels dont bénéficient tous les élèves, filles et garçons.

Encadré 4. Les rations alimentaires destinées aux familles favorisent la scolarisation des filles – Niger

Le Niger est l'un des cinq pays au monde où les enfants ont le moins de chances de recevoir une éducation. En 1998, 27 % seulement des enfants scolarisables dans le primaire ont fréquenté l'école, et seules 30 % des filles âgées de sept ans sont entrées à l'école primaire, contre 42 % des garçons. Les plus défavorisées ont été les filles des zones rurales, dont 15 % seulement ont fréquenté l'école cette année-là.

Comme dans beaucoup d'autres pays, les femmes supportent l'essentiel du fardeau des travaux agricoles ou domestiques. Les filles aident leurs mères dans les tâches quotidiennes dans les champs et à la maison en allant chercher de l'eau et du bois à brûler et en s'occupant de leurs jeunes frères et sœurs. Beaucoup de filles travaillent aussi pour compléter le budget familial. Dans ces conditions, la plupart des familles ne peuvent tout simplement pas se permettre de laisser leurs filles aller à l'école. Les traditions socioculturelles constituent un autre obstacle à l'éducation des filles. Dans certaines communautés rurales, l'éducation est encore considérée comme ayant peu de valeur pratique pour une fille. On estime parfois que la scolarité rend les filles moins aptes au mariage ou qu'elle affecte leur comportement de manière incompatible avec les valeurs religieuses et familiales.

Le Programme alimentaire mondial a mis au point une forme novatrice d'utilisation de l'aide alimentaire pour surmonter les inégalités dans la fréquentation scolaire en encourageant les familles à scolariser leurs filles. Des denrées alimentaires de base, comme un sac de riz ou plusieurs litres d'huile végétale, sont distribuées aux familles en échange de la fréquentation scolaire régulière de leurs filles. Ces rations à emporter à la maison sont pour les parents une compensation pour la perte du travail de leurs filles et les encouragent à permettre à celles-ci de fréquenter l'école. Plus une famille envoie de filles à l'école, plus la ration qu'elle reçoit est importante. Celle-ci est distribuée pendant la saison morte de l'agriculture, quand les réserves alimentaires des ménages sont au plus bas et qu'un apport est nécessaire pour permettre aux familles de tenir jusqu'à la prochaine récolte.

La distribution de rations à emporter a produit des effets spectaculaires sur la scolarisation des filles au Niger. Une enquête a montré que la scolarisation des filles a augmenté de 75 % après que les distributions ont commencé. La réussite du projet a suscité initialement quelques craintes d'éventuels problèmes structurels dans le système éducatif, du fait que beaucoup d'écoles manquaient de salles de classe ou d'enseignants pour accueillir correctement les nouveaux élèves, et certaines doivent même limiter

le nombre des inscriptions. Cependant, un rapport récemment publié par le Programme alimentaire mondial confirme que les initiatives de « nourriture contre éducation » améliorent souvent l'environnement global de l'éducation et renforcent l'implication des pouvoirs publics.

Ce rapport indique que de nouvelles salles de classe se construisent avec le développement d'installations scolaires en vue d'accueillir davantage d'élèves et révèle que le taux de recrutement d'enseignantes certifiées augmente plus rapidement que celui de leurs homologues masculins. L'augmentation du nombre des enseignantes certifiées dans les salles de classe encourage également la scolarisation des filles et aide à équilibrer des classes qui sont souvent à prédominance masculine.

Source : Programme alimentaire mondial. Non daté.

Compte tenu de l'augmentation spectaculaire des inscriptions des élèves qui se produit au début de nombreux programmes d'aide alimentaire, le niveau de ces inscriptions doit faire l'objet d'un suivi, car il va falloir davantage de temps pour établir la qualité de l'enseignement et les infrastructures d'appui. Cependant, des études récentes montrent que les programmes d'alimentation scolaire augmentent réellement l'implication des pouvoirs publics et peuvent aider à accroître l'attention et le financement dirigés vers ces questions essentielles. L'*encadré 5* résume un certain nombre d'enseignements découlant de l'expérience du PAM en matière de rations alimentaires destinées aux familles.

Encadré 5. Les rations à emporter et l'éducation des filles : les enseignements de cette initiative

LES RATIONS À EMPORTER FACILITENT L'ÉDUCATION DES FILLES ! Là où le Programme alimentaire mondial a introduit un programme de rations alimentaires à emporter pour les filles, la scolarisation de ces dernières a augmenté sensiblement, souvent de manière spectaculaire. Au Pakistan, dans des écoles soutenues par le PAM dans la province de la frontière du nord-ouest, la scolarisation des filles a augmenté de 247 % entre 1994 et 1998. De même, au Cameroun, l'évaluation d'un programme à mi-parcours a indiqué une augmentation de la scolarisation des filles de 85 %. Des informations préliminaires indiquent que ces gains sont durables et que ce type d'aide contribue à maintenir un grand nombre de filles à l'école après leur inscription.

- Là où il n'existe pas une forte tradition de scolarisation des filles, des encouragements sont nécessaires pour surmonter les obstacles sociaux ou culturels à l'éducation des filles. L'aide alimentaire peut apporter ce type d'encouragement, et si l'alimentation est l'incitation initiale à envoyer les filles à l'école, elle devient bientôt un catalyseur de l'engagement de l'intérêt des parents et de leur participation à l'éducation de leurs filles.
- Ce changement d'attitude des parents en ce qui concerne l'éducation de leurs filles est un facteur important qui renforce la continuité, au-delà de la durée de l'aide alimentaire. Chaque fois que cela est possible, les systèmes de distribution de rations alimentaires à emporter incluent des activités destinées à sensibiliser les parents et à accroître leur intérêt pour l'éducation de leurs filles.
- Le système des rations à emporter fonctionne le mieux avec les personnes pour qui la nourriture est une ressource particulièrement précieuse – les ménages les plus pauvres, ceux qui connaissent la plus grande insécurité alimentaire. L'aide du Programme alimentaire mondial à ces familles aborde directement le problème crucial des coûts d'opportunité qui empêche les jeunes filles de recevoir une éducation.
- Le système des rations à emporter a réussi à promouvoir l'éducation des filles, même lorsqu'il n'apporte pas l'équivalent intégral de la valeur du travail accompli par les filles chez elles ou du revenu qu'une fille pourrait obtenir en travaillant à l'extérieur de chez elle.
- L'aide alimentaire valorise l'éducation d'une fille aux yeux de ses parents, ainsi que son statut au sein de sa famille, puisque sa scolarité génère un avantage direct, précieux et tangible.
- Il convient de maintenir ce système au moins pendant un cycle complet d'enseignement primaire, afin de permettre à toute une génération de filles d'acquérir des connaissances et des compétences de base. De cette manière, les avantages de l'aide alimentaire pour l'éducation des filles s'étendront même aux générations suivantes, car la recherche a montré que les jeunes filles instruites auront plus de chances de scolariser leurs propres filles.
- Dans toute la mesure du possible, les rations à emporter doivent s'accompagner d'interventions complémentaires : constructions scolaires, améliorations des infrastructures scolaires, formation d'enseignantes ou élimination de stéréotypes portant sur l'inégalité des sexes dans les programmes d'études et les matériels didactiques.
- L'engagement, l'appui et l'implication active des parents dans les programmes de rations à emporter sont des éléments essentiels de la

réussite des programmes. Dès le début, il faut faire des parents des partenaires dans la planification et l'exécution des programmes. La sensibilisation des mères revêt une importance particulière pour la distribution et l'utilisation optimales de la nourriture par la famille.

Source : Programme alimentaire mondial, 2001a, 2001b.

Ces années de la première enfance sont celles où les expériences et les interactions avec les parents, les membres de la famille et d'autres adultes influent sur la manière dont se développe le cerveau de l'enfant, avec autant d'impact que des facteurs comme une nutrition adéquate, un bon état de santé et une eau salubre. Et la manière dont l'enfant se développe pendant cette période détermine le cadre de sa future réussite scolaire et le caractère de l'adolescent et de l'adulte (Bellamy, 2001).

Les familles pauvres dont l'instruction est faible ou inexistante sont mal équipées pour apporter le type d'encouragements dont les jeunes enfants ont besoin pour l'épanouissement de leurs capacités latentes. Les programmes de DPE peuvent aider les parents à devenir de meilleurs « éducateurs » et offrir directement des activités éducatives et des services de soins aux enfants pendant que les parents travaillent. Il est généralement admis que les programmes préscolaires de DPE pour les enfants du groupe d'âge de quatre à six ans préparent les enfants à un apprentissage structuré et collectif dans l'école.

Malheureusement, les programmes de DPE ne sont disponibles que pour un nombre de familles rurales très limité. *L'encadré 6* décrit la situation des jeunes enfants ruraux au Malawi – situation qui est probablement typique dans de nombreux pays de l'Afrique subsaharienne. Il montre également ce qu'il est possible de faire même dans un pays pauvre en ressources quand un gouvernement reconnaît l'utilité du DPE.

Dispenser aux jeunes orphelins des soins et une éducation est en voie de devenir une des tâches majeures des gouvernements africains. Les conflits armés dans les pays pauvres ont généré des millions d'orphelins, ainsi que des enfants blessés, handicapés et sans abri. Les désastres naturels et les maladies aux effets dévastateurs ont aggravé la situation, et particulièrement chez les enfants vulnérables. En Namibie, par exemple, le nombre des enfants orphelins du sida a été multiplié par cinq

entre 1994 et 1999. Le gouvernement et l'UNICEF apportent une aide matérielle à des centres de soins de jour qui proposent des services gratuits aux orphelins. Ce type d'intervention est nécessaire pour des raisons humanitaires, mais il constitue aussi un investissement important en proposant des services d'éducation de base au cours des premières années cruciales de l'enfance.

Encadré 6. Les pratiques de puériculture – Malawi

Au Malawi, où près de 15 % des enfants sont des orphelins du VIH/sida, la maladie et une implacable pauvreté continuent d'user la capacité des familles et des communautés de prendre soin des plus jeunes. Plus de 90 % des enfants des zones rurales, où vivent 85 % de la population du pays, n'ont accès à aucune forme de soins organisés pour la première enfance. Ces soins peuvent renforcer leurs droits à la survie, à la croissance et au développement.

En 1999, le gouvernement du Malawi et l'UNICEF ont intensifié leurs efforts en faveur des enfants de 0 à 3 ans en élaborant des politiques, des principes directeurs et des modules de formation au niveau central. Des vulgarisateurs ont été formés et des plans d'action locaux ont été établis au niveau de la circonscription. Il en a résulté une demande accrue des services de soins de la première enfance – premier signe de réussite. Si le nombre des centres de soins aux enfants à base communautaire est encore très restreint, la demande augmente très rapidement et les avantages de la focalisation sur les besoins et les droits des jeunes enfants et de leurs familles deviennent plus visibles.

Les projets locaux utilisent un système de visites à domicile et reposent sur le volontariat des membres de la communauté qui font office de prestataires de soins et membres du comité. Les projets sont centrés sur six types de pratiques de soins : les soins donnés aux femmes, l'allaitement naturel et l'alimentation complémentaire, la préparation de la nourriture, les soins psychosociaux, les pratiques d'hygiène et les pratiques de santé familiale. En dépit de la pauvreté absolue qui sévit dans une grande partie du pays, de nombreux membres de la communauté apportent des contributions alimentaires et travaillent dans des jardins communaux ou exercent d'autres activités rémunératrices afin de recueillir de l'argent pour les centres.

Source : Bellamy, 2001.

Les prestataires de programmes de DPE en zones rurales sont souvent des ONG ou des organisations communautaires, alors que les institutions préscolaires dirigées par l'État ne se trouvent généralement que dans les zones urbaines. L'encadré 7 montre comment une ONG apporte une formation en DPE aux parents ruraux au Sri Lanka, pays à faible revenu qui possède des services sociaux de qualité exceptionnelle. De même, en Turquie, une famille moyenne ne peut se permettre d'envoyer ses enfants dans un centre de DPE. C'est la raison pour laquelle le Programme de formation maternelle, qui fonctionne dans 24 provinces, utilise des vidéos télédiffusées pour atteindre plus de 80 000 mères – et d'autres membres des familles – afin de les aider à établir chez elles un environnement d'apprentissage stimulant pour leurs jeunes enfants. Ces programmes de DPE basés dans la famille – et dans la communauté – sont beaucoup moins coûteux que les programmes basés dans un centre spécialisé.

Encadré 7. Le DPE dans un village – Sri Lanka

Priyanthi, son mari et ses enfants vivent dans une petite maison en ciment de quatre pièces, sans électricité ni eau courante. Ils dorment ensemble sur des matelas en paille tressée posés à même un sol en terre battue. La famille survit avec un peu plus de 2 000 roupies (environ 27 \$) par mois, salaire perçu par le mari de Priyanthi dans une plantation de thé au Sri Lanka.

La famille de Priyanthi est une des 22 familles qui participent à un programme de services à domicile exécuté dans leur petit village par une ONG locale appelée Sithuwama, ce qui veut dire : « Élever un enfant dans la joie. » Elle assure la promotion des soins à la petite enfance, qui intègrent les pratiques salutaires de soins aux enfants et la stimulation cognitive. Ses services sont dispensés par des programmes de visites à domicile pour les nourrissons jusqu'à trois ans et pour les enfants d'âge préscolaire de trois à cinq ans.

Grâce à ce service à domicile, Priyanthi apprend qu'une bonne nutrition, des pratiques d'hygiène domestique et publique, ainsi qu'une stimulation cognitive sont autant d'ingrédients nécessaires à la croissance et au développement de son enfant. Elle investit maintenant dans le temps, les soins et l'attention qui sont essentiels à l'amélioration de la vie de ses enfants. Elle ramasse davantage de bois à brûler pour faire bouillir l'eau qu'ils boiront. Elle trouve des légumes qui augmenteront la valeur nutritive de leurs repas. Elle s'assure qu'ils utilisent les latrines et se lavent ensuite les mains. Elle leur demande ce qu'ils pensent des oiseaux qui jacassent au-dessus d'eux

pendant qu'ils se baignent dans le ruisseau. Elle les emmène aux journées sanitaires du village.

Les bénévoles de Sithuwama, qui assurent les visites à domicile, ont aidé Priyanthi à imaginer comment promouvoir le développement psychosocial et cognitif de ses enfants sans dépenser beaucoup d'argent. Ils lui ont appris l'importance du jeu pour le bien-être physique et mental de ses enfants. Priyanthi rencontre chaque semaine un bénévole du programme et un groupe de parents une fois par mois pour des séances de soutien. Les parents, qui apprennent au contact les uns des autres, comparent leurs notes concernant la taille et le poids de leurs bébés, ainsi que d'autres jalons de leur développement. Ils examinent les occasions qui se présentent, tout au long de la journée, de faire entrer leurs enfants dans des moments d'apprentissage : réveil, repas, toilette et bain, cuisine, visites, travail à l'extérieur, jeux et préparation au coucher.

Source : Bellamy, 2001.

2.1.5 Les enfants travailleurs

Les enfants travailleurs constituent un autre groupe vaste et hétérogène auquel les écoles n'apportent généralement aucun service. Dans les zones rurales, on peut voir des enfants qui gardent les troupeaux, travaillent dans les champs, font des courses dans les villages, effectuent des tâches domestiques, s'occupent des jeunes enfants et exercent divers métiers dans l'artisanat. Certaines formes de travail des enfants sont manifestement dangereuses et nocives, comme dans le cas des jeunes cueilleurs de bananes de l'Équateur, dont certains n'ont pas plus de huit ans, et qui sont exposés aux pulvérisations de produits chimiques toxiques et au harcèlement sexuel, selon un récent rapport de Human Rights Watch (*The Economist*, 25 avril 2002). Cependant, d'autres tâches accomplies par les enfants en zones rurales ne sont pas préjudiciables en elles-mêmes, elles sont utiles à leurs familles et peuvent s'accompagner de quelques apprentissages de base qui seront appropriés aux conditions locales et aux perspectives d'emploi. Cependant, les enfants qui demeurent analphabètes, n'ayant guère de contacts – voire aucun contact – avec l'éventail des matières proposées à l'école, sont mal équipés pour améliorer leurs revenus et leurs conditions de vie et pour s'adapter aux changements qui interviennent dans l'économie rurale.

La plupart des pays possèdent une législation qui définit une période d'enseignement obligatoire (par exemple les cinq ou six premières années de scolarité primaire, ou bien de six à douze ans), mais son application est problématique, notamment en zones rurales. Les familles pauvres sont souvent dépendantes du travail de leurs enfants et de toute forme de revenu complémentaire qu'ils peuvent obtenir. Contraindre leurs enfants de fréquenter l'école – à supposer que cela soit réalisable – compromettrait la survie de bien des familles. Une approche plus humaine consiste à trouver des moyens d'adapter l'école à leurs besoins ou de proposer des solutions de remplacement pour l'acquisition d'une éducation de base. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus en ce qui concerne les filles, certains ajustements des horaires et du calendrier scolaires peuvent aussi permettre aux enfants travailleurs de fréquenter au moins l'école à mi-temps. De même, l'alimentation scolaire et autres systèmes d'incitation peuvent aider à compenser la perte de travail ou de revenu subi par les familles lorsque leurs enfants fréquentent l'école au lieu de travailler. Une analyse approfondie des besoins, entreprise en consultation avec les familles et autorités locales, peut contribuer à déterminer les ajustements qui pourraient éventuellement attirer et retenir les enfants travailleurs à l'école.

Ces ajustements scolaires, négociés à l'échelle locale, ne sont pas toujours réalisables ou pleinement efficaces. Proposer aux enfants travailleurs une solution de remplacement à la scolarité conventionnelle demande davantage de planification et d'efforts mais peut donner de bons résultats. L'*encadré 8* décrit l'exemple d'une solution de substitution pour la diffusion de l'éducation de base. Les *écoles de la deuxième chance* du Maroc ciblent les enfants et adolescents non scolarisés, dont certains travaillent. Ce programme illustre les résultats que l'on peut obtenir quand le gouvernement et les ONG collaborent à la recherche de solutions au problème complexe des enfants non scolarisés.

2.1.6 Les adultes analphabètes

Les adultes analphabètes et ceux qui ont de faibles capacités de lecture, d'écriture et de calcul constituent un important groupe cible pour l'éducation de base des adultes (EBA). Il est évident qu'il y a là une dimension importante de l'éducation pour tous qui peut aussi être un facteur stratégique de la transformation des zones rurales.

Certains éléments indiquent un renouveau d'intérêt pour l'EBA parmi les bailleurs de fonds. La déception suscitée dans les premiers temps, par les résultats des campagnes et des programmes d'alphabétisation, semble céder le pas à une reconnaissance grandissante des avantages nombreux et importants que présentent des programmes d'EBA bien conçus. Un rapport récemment publié par la Banque mondiale précise : « Les allégations antérieures concernant l'efficacité interne généralement médiocre de l'EBA se trouvent contredites par la masse d'éléments d'appréciation dont on dispose désormais. » Il poursuit en indiquant que l'alphabétisation minimale peut être obtenue chez des jeunes et des adultes motivés à un coût inférieur à celui de trois ou quatre années de scolarité primaire. En examinant les programmes d'EBA, il a constaté que la moitié des participants achevaient le cours et répondaient aux critères de performances minimaux. La perte ultérieure des compétences acquises « n'est pas un problème répandu au niveau international – bien qu'un environnement instruit contribue à assurer une amélioration plutôt qu'une perte de compétences » (Lauglo, 2001).

Encadré 8. Les écoles de la deuxième chance – Maroc

Au Maroc, le programme d'éducation non formelle récemment établi propose aux enfants non scolarisés une deuxième chance pour la scolarité ou la formation en vue d'un travail – et il fournit également une deuxième chance à ceux qui sont responsables de la diffusion de l'éducation pour tous. Il s'adresse aux 2,2 millions d'enfants ayant entre huit et 16 ans qui n'ont jamais fréquenté l'école ou qui l'ont quittée avant la fin du cycle « obligatoire ». Plus des trois quarts de ces enfants vivent dans des zones rurales et quelque 45 % d'entre eux sont des filles. Le programme s'attache donc particulièrement à atteindre les enfants ruraux, et notamment les filles. Il se préoccupe aussi de répondre aux besoins éducatifs de base des enfants travailleurs et des enfants en difficulté (enfants des rues, délinquants).

La flexibilité et l'adaptabilité sont devenues les principes directeurs du programme. Les horaires hebdomadaires (variant de quatre à 24 heures sur six jours), ainsi que les périodes de vacances, sont déterminés dans chaque localité en fonction de la disponibilité des apprenants et en accord avec les parents. Le contenu des programmes est adapté aux besoins éducatifs de chaque groupe et aux particularités de chaque région. Outre les aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul, les apprenants acquièrent des compétences et

des connaissances relatives à la santé, à l'environnement, à l'instruction civique, à la religion et aux activités de loisirs.

Les enseignants et les animateurs sont recrutés à l'intérieur de chaque région. Ils reçoivent une formation dispensée par des formateurs qui ont eux-mêmes été spécialement formés par des inspecteurs et par des éducateurs pédagogiques dans le système d'éducation formelle. Les cours ont lieu dans des locaux divers : salles prêtées par des associations locales, bureaux de l'administration, classes inoccupées et même résidences privées.

Pour mobiliser les ressources matérielles et humaines diverses, nécessaires au programme, des campagnes d'information et de sensibilisation sont menées. Le ministère de l'Éducation s'est engagé dans un certain nombre de partenariats avec différents départements gouvernementaux, des ONG et des autorités et associations locales. Plusieurs partenaires internationaux appuient également le programme. Les ONG sont associées avec le ministère de l'Éducation par une convention qui fixe un cadre de coopération et un plan de travail qui établit les responsabilités de chaque partie. Le ministère apporte un financement aux animateurs, assure leur formation, fournit les matériels didactiques et évalue le programme global. Les ONG engagent de jeunes diplômés comme animateurs, inscrivent les élèves, établissent des arrangements locaux pour les classes, recherchent des ressources complémentaires et assurent la gestion générale du programme au niveau local.

En quatre ans, plus de 87 000 enfants (dont 57 000 filles) ont participé au programme. Sur les 48 000 « diplômés », plus de 3 000 sont entrés dans le système scolaire formel et quelque 45 000 ont été préparés à un emploi. Près de 7 000 de ces derniers ont suivi un apprentissage dans l'agriculture, l'artisanat, les services, l'industrie et le commerce. Au cours de la même période, 1 382 enseignants/animateurs ont été formés (dont plus de la moitié étaient des femmes), 45 accords de partenariat ont été signés avec des ONG et 211 autres ONG se tenaient prêtes à participer.

Le programme a débuté en 2001, avec une priorité au groupe d'âge de huit à 12 ans, afin de parvenir à l'éducation primaire universelle en 2003. Les enseignants dépendant du ministère contribuent eux-mêmes à l'éducation de ce groupe. Le programme d'éducation non formelle vise à augmenter son champ d'application jusqu'à quelque 200 000 apprenants par an, si bien qu'il aura sensiblement réduit le groupe cible de deux millions d'individus en 2010.

Source : El Bouazzaoui, 2001.

Diverses études et évaluations de programmes ont attribué à l'éducation de base des adultes (EBA) des résultats notables, outre l'acquisition des aptitudes à lire, écrire et compter. Il n'est pas étonnant, par exemple, que les mères instruites veillent généralement à ce que leurs fils et *leurs filles* s'instruisent à leur tour. Il existe des corrélations précises entre le niveau d'instruction des parents et la scolarisation, la fréquentation scolaire et les résultats des enfants. On peut donc supposer que tout effort national sérieux visant à établir l'enseignement primaire universel (EPU) devrait inclure une forte composante d'EBA. L'EPU et l'EBA peuvent réduire ensemble plus rapidement l'incidence de l'analphabétisme.

Le lien existant entre l'alphabétisation des adultes et les pratiques de planification familiale est maintenant bien établi, et l'EBA peut également conduire à des améliorations en matière de nutrition, de santé et de soins aux enfants dans le cadre familial. Une conséquence moins visible mais importante signalée par de nombreux participants à l'EBA est l'amélioration de la confiance en soi, fondement de l'émancipation des populations rurales, et notamment des femmes. Les capacités de lecture, d'écriture et de calcul sont directement utiles sur les marchés et dans les tâches de gestion, si bien qu'elles peuvent, combinées avec d'autres éléments de l'EBA, faire accéder à des moyens de subsistance plus productifs – facteur essentiel de l'allègement de la pauvreté. *L'encadré 9* illustre quelques conséquences socialement utiles attribuées à la Campagne d'alphabétisation totale menée dans un des États de l'Inde.

Encadré 9. Résultats de la Campagne d'alphabétisation totale du Tamil-Nadu – Inde

Dans le Tamil-Nadu, la région de Pudukottai, exposée à la sécheresse, est l'une des plus attardées de l'Inde. Plus de 85 % de sa population vivent dans une misère extrême. La transformation de la vie de cette population a commencé en 1991 avec le lancement de la Campagne d'alphabétisation totale (CAT) couvrant près de 250 000 apprenants, dont 70 % étaient des femmes. La CAT a généré un exemple impressionnant d'habilitation des femmes dans le domaine de l'exploitation des carrières de pierre. Un syndicat d'entrepreneurs privés exploitait traditionnellement des travailleurs, en majorité des femmes, dans plus de 450 carrières de pierre de Pudukottai. Cependant, en 1991, quand ces entrepreneurs n'ont pas surenchéri sur le prix minimal qui avait été fixé par

le gouvernement, le receveur du district a décidé de louer les carrières à plus de 4 000 femmes qui s'étaient organisées en 152 groupes. Le fait d'exercer le contrôle de ces carrières a largement accru leur sécurité économique. Les femmes ont lié leurs capacités nouvelles de lecture et d'écriture à leurs moyens de subsistance. Dans le cadre de la CAT, elles ont aussi obtenu une formation spéciale en animation, prise de décisions, gestion et organisation de l'entreprise.

Là, où elle a été activement menée, la CAT a permis à des millions de personnes d'apprendre à lire et à écrire. Elle a ouvert des perspectives extraordinaires, notamment pour les femmes et pour les membres de castes socialement attardées. Elle a aidé à changer les attitudes sociales, à modifier les notions admises des responsabilités institutionnelles et à réviser les concepts de la responsabilité sociale. Des changements considérables peuvent être remarqués dans l'estime de soi et la confiance des femmes. Dans de nombreux districts, une autre conséquence majeure de la CAT est qu'elle a encouragé la demande d'enseignement primaire, ce qui a conduit à une progression de la scolarisation, à une meilleure responsabilisation et à une affirmation des attentes parentales concernant le système scolaire. Les campagnes ont également assuré la promotion d'une plus grande cohésion sociale. Ainsi, le groupe d'experts qui a évalué la CAT en 1994 a rapporté : « Au plus fort des tensions intercommunautaires de 1990-1992, les zones rurales, et notamment les villages, n'ont pas connu de troubles communautaires majeurs. Les incidents à potentiel communautaire ont été étouffés par les villageois et les désordres majeurs ont été évités. »

Source : INRULED, 2001, citant le *Public report on basic education in India*, 1999, Oxford University Press.

Beaucoup de recherches et d'expérimentations ont été mises à contribution pour élaborer des méthodes pédagogiques efficacement utilisables pour les adultes. Celles dont la réussite semble plus visible s'efforcent d'être participatives et de respecter l'apprenant adulte, qui apporte dans la situation d'apprentissage une vaste expérience de la vie et (habituellement) une forte motivation. Cette approche pédagogique aide à développer la confiance en soi de l'apprenant et établit une dynamique de groupe positive. Toutefois, elle exige des enseignants très compétents, ce qui la rend difficile à appliquer sur une grande échelle. De nombreux programmes d'EBA évitent même d'utiliser le terme d'« enseignant », avec sa connotation scolaire, préférant des termes comme « facilitateur » ou « coordonnateur », qui impliquent que le groupe est composé de pairs,

chacun apportant une contribution. Il y a là une caractéristique importante de *l'approche REFLECT de l'apprentissage de l'alphabétisation*, qui a été élaborée pendant les années 1990 et est encore utilisée dans un grand nombre de pays à faible revenu, notamment dans les zones rurales, et qui aide à assurer que les programmes d'alphabétisation soient appropriés aux besoins des populations rurales et planifiés et gérés de manière participative (voir *encadré 10*).

Encadré 10. L'approche REFLECT de l'alphabétisation

L'approche de l'alphabétisation freirienne régénérée par des techniques communautaires autonomisantes (REFLECT) fait usage des techniques d'évaluation rurale participative (PRA) pour déterminer les problèmes locaux qui constituent des préoccupations communes pour les participants à un cercle de REFLECT. L'alphabétisation est construite sur les matériels visuels générés dans chaque communauté : cartes, matrices, calendriers ou diagrammes. Une liaison étroite est établie entre la discussion active des problèmes locaux et la capacité des participants de communiquer à leur sujet et d'agir sur eux. Autonomiser ces derniers afin de les rendre plus aptes à améliorer leurs conditions de vie constitue un objectif central, et le besoin d'alphabétisation est considéré dans son imbrication avec celui-ci.

L'accent est mis sur la production active de textes plutôt que sur la lecture passive. Le matériel de lecture de base est produit par les participants avec l'aide d'un animateur. On n'utilise pas de livres de lecture élémentaires, car ils sont considérés comme des obstacles à une approche participative. Cependant, des matériels de lecture complémentaires sont introduits dans les cercles pour les exercices et la lecture critique.

Les animateurs, recrutés au niveau local, reçoivent une brève formation initiale à la méthodologie REFLECT, qui dure généralement deux ou trois semaines. Elle est suivie par des réunions bimensuelles (puis mensuelles) régulières des animateurs locaux, une formation de perfectionnement continue (de trois à cinq jours tous les deux ou trois mois) et des visites d'appui ou de supervision effectuées une fois par mois par des superviseurs qui ont souvent des hautes qualifications pédagogiques.

Une évaluation de REFLECT effectuée dans trois pays en 1996 a permis de constater que 60 à 70 % des participants achevaient le processus d'apprentissage initial et acquéraient des compétences de base en lecture et en écriture. On a également constaté un certain nombre d'autres résultats positifs évidents dans la scolarité des enfants, les pratiques sanitaires et

hygiéniques, la participation communautaire, l'action collective, une meilleure gestion des ressources et une amélioration des rôles de genre.

Depuis son élaboration au milieu des années 1990 par l'ONG internationale ActionAid, l'approche REFLECT a été adoptée par plusieurs gouvernements et quelque 250 organisations travaillant dans 50 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine.

Source : Lauglo, 2001.

De nombreux programmes d'EBA utilisent une *approche fonctionnelle de l'alphabétisation*, qui cherche à développer les capacités de lecture, d'écriture et de calcul dans un contexte significatif et motivant pour les apprenants. Certains sont axés sur des questions ou des compétences spécifiques telles que la santé, la sécurité alimentaire ou l'apiculture, les capacités de lecture, d'écriture et de calcul étant des objectifs subordonnés. Au Nicaragua, un programme de ce type utilise des vidéos comme principal outil de formation, assorties de documents simples, pour montrer aux agriculteurs comment élever des iguanes, mets traditionnel à forte teneur en protéines (FAO, 2001). D'autres programmes d'EBA ont pour principaux objectifs la lecture, l'écriture et le calcul, mais ils font appliquer ces compétences nouvelles par les apprenants afin qu'ils acquièrent d'autres compétences et connaissances utiles au foyer ou sur le lieu de travail. Un comité international a formulé à cet égard la recommandation suivante : « Les programmes d'alphabétisation et d'éducation continue des adultes conçus en vue de la transformation rurale ne doivent pas se limiter à l'alphabétisation au sens étroit du terme. [Ils] doivent être assez fonctionnels et pratiques pour aider les individus à survivre, développer pleinement leurs capacités, vivre et travailler dans la dignité, participer au développement, améliorer la qualité de leurs vies, prendre des décisions informées et continuer d'apprendre » (INRULED, 2001).

L'*encadré II* décrit un programme d'alphabétisation fonctionnelle dans les zones rurales des Philippines et dresse la liste des enseignements découlant de son évaluation.

Encadré 11. Leçons d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle –Philippines

En 1996, l'Association pour l'éducation non traditionnelle aux Philippines (ANTEP), qui est engagée dans l'exploration sur les différentes manières d'apporter une éducation aux jeunes et aux adultes, a entrepris un programme d'éducation non formelle en partenariat avec le Fonds de développement Philippines-Canada. L'ANTEP a élaboré un nouveau programme d'études qui était, à bien des égards, l'inverse des programmes conventionnels. Au lieu de commencer par des sujets concrets, tels que la santé et les compétences techniques, avant de passer à un apprentissage plus abstrait, le nouveau programme d'études a commencé par aider les participants à parvenir à une compréhension personnelle des grands problèmes de la vie et de la société, en faisant appel aux valeurs religieuses et aux questions philosophiques. Il a ensuite examiné des préoccupations sociales, telles que la vie en harmonie avec des personnes qui sont différentes. Les compétences techniques nécessaires pour gagner sa vie ont seulement été présentées à un stade ultérieur. Les capacités de lecture et d'écriture ont été développées tout au long du programme mais plus spécifiquement au stade ultérieur, alors que les stades précédents mettaient davantage l'accent sur les activités d'enseignement oral. En décembre 1998, l'ANTEP a mené une évaluation de fin de programme de la période pilote. Voici quelques leçons qu'elle en a tirées :

- Les séances d'alphabétisation fonctionnelle constituent un outil efficace de sensibilisation à des questions socialement pertinentes comme les violences faites aux enfants, les problèmes d'égalité des sexes et l'environnement.
- Une sensibilité et des compétences accrues pour l'utilisation des matériels appropriés dans des situations locales ont aidé les apprenants à établir des relations avec les discussions menées durant les cours, facilitant ainsi un apprentissage concret.
- L'alphabétisation fonctionnelle est un ingrédient vital de tout programme de développement communautaire et permet de renforcer la participation et l'appropriation.
- On doit assurer une transformation continue de la vie des apprenants après l'achèvement du programme en les introduisant dans d'autres activités primaires de développement, comme les coopératives et les organisations féminines.
- Il est crucial pour la durabilité du programme d'impliquer les services gouvernementaux locaux et d'autres partenaires.

- Au début du programme, il est important d'identifier les animateurs locaux, qui pourront ensuite s'affirmer avec le programme et acquérir une formation pratique.
- L'intégration de systèmes de contrôle, d'évaluation et d'information permet en retour toutes les révisions des processus d'apprentissage utilisés qui se révéleraient nécessaires et assure une meilleure qualité.
- L'obtention de la collaboration des apprenants ajouté au sentiment d'appropriation de la communauté, assure ainsi la réussite du programme.
- L'implication des familles des apprenants pendant le stade préparatoire réduit l'incidence des abandons et soutient la motivation des apprenants à participer aux séances.

Source : INRULED, 2001, citant le Bureau d'éducation des adultes pour l'Asie et le Pacifique, 2000, Beyond literacy – case studios from Asia and the Pacific.

Une question importante dans la conception des programmes d'EBA est celle du choix de la langue. Par exemple les enfants, les adultes apprennent plus facilement à lire et à écrire dans leur langue maternelle, ou du moins dans une langue qui leur est familière. Cependant, certaines langues vernaculaires courantes dans les zones rurales ont une littérature limitée ou inexistante, si bien qu'une alphabétisation dans ces langues ne sert pas à grand-chose, à moins de prévoir des *activités de postalphabétisation*, par exemple la production de brochures, de livres de lecture et de journaux locaux en langue vernaculaire. Une autre stratégie consiste à commencer l'alphabétisation en langue vernaculaire puis, à un stade ultérieur, à passer à la langue nationale officielle.

Le contenu et l'approche pédagogique utilisés dans les programmes d'EBA doivent prendre en compte les besoins et les attentes des apprenants concernant les certificats d'EBA et leur équivalence avec les différents niveaux scolaires. Certaines formes de certificats d'EBA peuvent constituer une motivation supplémentaire pour l'apprenant et jouer un rôle important dans la recherche d'un emploi et pour l'accès à l'éducation permanente. Toutefois, dans la recherche d'équivalences avec la scolarité, les programmes d'EBA risquent de perdre de leur flexibilité et de compromettre leur nature participative (Lauglo, 2001).

Dans les pays à faible revenu, les principaux prestataires d'éducation de base à l'intention des adultes sont des organisations de bénévoles et des associations communautaires locales, souvent avec l'appui d'ONG et d'agences de financement internationales. Certains gouvernements ont créé des départements ou des mécanismes spéciaux pour promouvoir les activités d'alphabétisation, telles que la Campagne d'alphabétisation totale du Tamil-Nadu (voir *encadré 9* ci-dessus). Le financement est souvent dirigé vers une combinaison de programmes gérés par des ONG et d'autres éventuellement gérés directement par les pouvoirs publics (par exemple un service de vulgarisation agricole ou un ministère de la Santé). Dans d'autres cas, gouvernement et ONG se partagent les responsabilités de l'EBA selon leurs avantages comparatifs respectifs, généralement avec les ONG et les associations communautaires locales en contact direct avec les apprenants adultes. Le Sénégal, par exemple, a établi un cadre de coopération gouvernement-ONG en matière d'EBA (voir *encadré 12*). De tels arrangements peuvent encourager et faciliter les initiatives des ONG tout en permettant aux pouvoirs publics d'orienter les activités d'EBA vers des objectifs de politique générale.

Pour définir la priorité ou le groupe cible d'un programme d'EBA, de nombreux prestataires utilisent l'âge comme unique critère, donnant par exemple la préférence aux adolescents et aux adultes situés dans la fourchette d'âges de production et de reproduction qui va approximativement de 15 à 45 ans. Les femmes, et notamment les jeunes mères, sont souvent ciblées à cause de leur rôle domestique (par exemple cuisine, soins aux enfants, potager) et de l'effet multiplicateur exercé sur d'autres membres de la famille. Certains programmes d'EBA visent des catégories professionnelles ou fonctionnelles spécifiques (par exemple les agriculteurs, les artisans, les dirigeants villageois) qui correspondent à leur contenu. À quelques exceptions près, les programmes d'alphabétisation de masse des années antérieures ont été abandonnés en faveur de programmes d'EBA à long terme et plus structurés. Cependant, les campagnes visant à sensibiliser l'opinion publique sur l'importance de l'alphabétisation peuvent être utiles dans la préparation et l'appui des programmes d'EBA.

Encadré 12. Externaliser l'alphabétisation vers des ONG – Sénégal

Au Sénégal, le PAPP (Programme d'alphabétisation, priorité femmes), dirigé par le ministère de l'Éducation de base et des langues nationales, a été diffusé à plus de 150 000 apprenants depuis 1995. Plus de 80 % de ceux-ci se situent dans le groupe d'âge de 15 à 39 ans et plus des trois quarts sont des femmes. Les classes d'alphabétisation fonctionnelle offrent un minimum de 300 heures d'instruction sur 18 mois, avec au moins 20 apprenants par classe. L'alphabétisation est pratiquée dans les langues locales et ceux qui la dispensent choisissent les programmes d'études sur une liste approuvée par la Direction nationale de l'alphabétisation et de l'éducation de base. Le PAPP inclut un programme de postalphabétisation et des journaux en langues locales dans chaque région. Ses projets concernent l'agriculture, la santé et l'environnement.

L'enseignement proprement dit est externalisé vers plus de 420 ONG (contre 77 prestataires en 1995). Les prestataires éventuels d'alphabétisation soumettent leur candidature à un conseil de sélection national désigné par le ministre. Le ministère se concentre sur la planification et la conception du programme, la formation des prestataires, le développement des capacités et le contrôle de la qualité. La direction s'occupe du suivi et de l'évaluation. Chaque ONG prestataire d'alphabétisation recrute la plupart de ses enseignants au niveau local parmi des candidats ayant reçu une formation secondaire. Il y a un superviseur pour dix classes. Le prix unitaire récurrent du programme de 18 mois (à l'exclusion des frais généraux assumés par le gouvernement) est d'environ 40 \$ EU. Les participants sont censés apporter une contribution minimale équivalant à environ 4,50 \$ EU. Il est demandé aux prestataires d'alphabétisation de fournir du matériel écrit « à un prix raisonnable ».

Source : Lauglo, 2001, p. 34.

L'EBA est un investissement qui mérite beaucoup plus d'attention, d'efforts et de ressources qu'il n'en reçoit actuellement. *L'encadré 13* récapitule les recommandations de la Banque mondiale à ses clients, qui sont particulièrement appropriées aux programmes d'EBA en zones rurales. Nombre de ces recommandations et des points évoqués dans les paragraphes précédents s'appliquent également à la prestation d'éducation de base à certaines catégories d'adultes (et d'enfants marginalisés) examinée ci-dessous.

Encadré 13. Les recommandations de la Banque mondiale pour l'EBA

- Reconnaître l'importance de l'EBA pour la réalisation de l'Éducation pour tous.
- Donner à l'EBA une solide direction politique ; trouver du personnel compétent pour les postes gouvernementaux clés ; être prêt à assurer des investissements considérables dans le développement institutionnel.
- Envisager des formes d'administration publique de l'EBA autres que les départements gouvernementaux normalement impliqués.
- Cibler spécialement les femmes et les adolescents non scolarisés.
- Diversifier les programmes pour pouvoir répondre à la demande locale.
- Rechercher les occasions d'engager l'EBA dans des groupes déjà établis.
- Établir des partenariats avec des ONG, des organisations communautaires de base et avec des entreprises.
- Utiliser les langues locales pour l'alphabétisation initiale et permettre à ceux qui ont acquis des compétences en lecture et écriture de passer à la langue officielle.
- Recruter des enseignants au niveau local et utiliser des contrats à court terme.
- Les bons programmes d'études et matériels d'EBA sont ceux qui répondent aux souhaits des apprenants et s'adaptent au contexte local.
- La prévention du VIH et les soins aux victimes du sida doivent faire partie du programme d'études d'EBA.
- On pourra appuyer l'EBA par la radio, mais sans trop espérer que le rythme des programmes de radio puisse rivaliser avec celui des thèmes présentés par des instructeurs.
- Les bonnes méthodes témoignent du respect aux apprenants et cherchent à en faire des apprenants actifs.
- On procédera, dans le cadre des possibilités d'EBA, à des adaptations permettant d'assurer une éducation permanente.
- On assurera le suivi de l'EBA avec soin, mais selon des modalités qui soient participatives et utiles aux prestataires.
- Aucune personne souhaitant bénéficier de l'EBA ne doit en être empêchée par l'état de ses ressources financières.

Source : Lauglo, 2001.

2.1.7 Les populations rurales isolées

Dans de nombreux pays à faible revenu, les populations rurales éloignées sont négligées ou mal desservies par le système scolaire. Outre le fait que les facteurs géographiques tendent à les isoler, les populations vivant dans des zones rurales reculées peuvent se trouver encore plus marginalisées par leur appartenance ethnique, leur culture, leur langue ou leur religion et leur pauvreté. Le programme scolaire déterminé au niveau central peut leur apparaître totalement inapproprié à leurs différents besoins éducatifs de base. À cet égard, une récente étude de cas sur des communautés isolées des régions montagneuses de Thaïlande a relevé une prise de conscience de la nécessité d'harmoniser les connaissances modernes et la sagesse traditionnelle locale. En conséquence, pour maintenir l'héritage socioculturel dans son intégrité à travers le processus de transmission intergénérationnelle, l'importance de l'élaboration de programmes d'études au niveau local doit être reconnue par un certain nombre de communautés, ainsi que par les organisations gouvernementales et non gouvernementales concernées (FAO/RAP, 2002)⁷.

Quand les différences culturelles n'interviennent pas et que le réseau routier, les communications et autres infrastructures atteignent des zones isolées, la mise à disposition d'écoles et autres installations d'éducation de base est, dans une large mesure, une question de volonté politique et d'allocation de ressources suffisantes. L'*encadré 14* décrit l'expérience de Cuba, où l'éducation de base parvient jusqu'aux zones rurales isolées grâce à l'extension du système scolaire régulier et à son adaptation aux conditions locales, par exemple sous la forme de classes à niveaux multiples permettant d'accueillir de petits nombres d'élèves d'âges divers.

7. La question de la pertinence des programmes d'études sera examinée de manière plus approfondie dans la *section 3*.

Encadré 14. Comment atteindre les enfants des zones rurales – Cuba

Le gouvernement cubain a élaboré des stratégies explicitement destinées à atteindre les enfants qui ont peu de chances d'être bien desservis par le modèle scolaire standard, notamment les enfants vivant dans des zones rurales reculées, par exemple les zones montagneuses, ainsi que les enfants ayant des handicaps et d'autres besoins spécifiques. Au total, Cuba compte environ 2 000 écoles ayant moins de dix élèves, généralement situées dans des zones reculées. Ces petites écoles proposent un enseignement dans des classes à niveaux multiples jusqu'en quatrième année, dispensé par des enseignants qui ont été formés à exercer dans ce type de classes. Quant aux résultats scolaires, il n'existe pas de différences statistiques sensibles entre zones rurales et urbaines. Il n'y a pas d'abandons scolaires au niveau du primaire.

Ces résultats remettent en question la notion selon laquelle les écoles doivent avoir une certaine taille pour être efficaces. Peut-être plus important encore, ils remettent aussi en question la conception qui attribue une qualité nécessairement inférieure aux écoles rurales. Dans le cas de Cuba, les écoles rurales disposent de ressources humaines et physiques de niveaux adéquats ainsi que de caractéristiques particulières répondant à leurs besoins. En retour, elles dispensent une éducation qui contribue au développement des zones rurales, ce qui motive les familles, les enseignants et les élèves.

Afin de dissuader les populations rurales d'émigrer vers les zones urbaines, un plan spécial a été élaboré pour assurer l'éducation dans les régions montagneuses. Il a été prévu de faire assurer aux écoles la totalité du cycle éducatif, avec des programmes d'études adaptés aux besoins locaux. Pour assurer la stabilité du personnel enseignant dans les écoles rurales, le système encourage le volontariat d'enseignants qui s'engagent à rester dans la région pendant deux années ou plus. Les jeunes enseignants qui vivent dans ces zones rurales bénéficient de certains avantages : aide à la construction de logements, radios, éclairage, etc.

Quelque 725 000 personnes, dont 152 000 élèves, vivent dans les régions montagneuses de Cuba. Elles sont desservies par 27 établissements préscolaires et 2 400 écoles primaires, dont certaines ne comptent pas plus de quatre enfants, 27 établissements d'éducation spécifique, 89 écoles secondaires du premier cycle et 17 écoles pré-universitaires. Les établissements d'enseignement sont mis en place dans le cadre de plans régionaux. Les infrastructures et les services ont été développés pour attirer les gens dans ces régions, allant de pair, par exemple, avec des incitations à

la production, telles que les coopératives habilitées à recevoir des crédits de l'État.

Source : Gasperini, 2001, p. 8.

La situation dans beaucoup d'autres pays à faible revenu est cependant très différente de celle de Cuba, avec des différences culturelles importantes et un manque d'infrastructures physiques et administratives qui empêche ou limite la diffusion de l'éducation de base dans les zones reculées. Une initiative intéressante visant à atteindre des groupes minoritaires dans les zones montagneuses reculées de la République démocratique populaire lao est décrite dans l'*encadré 15*. Ce projet cible en particulier les jeunes femmes et utilise la radio, les bandes audio et les documents imprimés, avec l'appui d'un réseau de volontaires villageois et d'animateurs itinérants. Les organisateurs du projet attribuent sa réussite à des consultations attentives avec les participants concernant son contenu, qui est lié à des initiatives de développement spécifiques, comme l'introduction de cultures et de méthodes de production nouvelles.

Encadré 15. Un apprentissage à canaux multiples pour les zones isolées – Laos

Pays pauvre, montagneux et en grande partie forestier. Une population jeune composée de quelque cinquante groupes ethniques qui parlent plusieurs langues distinctes et dont près de la moitié vivent en dessous du seuil de pauvreté officiel. Un taux d'alphabétisation de 74 % pour les hommes, de 48 % pour les femmes – mais beaucoup plus faible chez les femmes des zones montagneuses reculées. Plus de 4 000 villages sans école primaire.

Au cours des années 1990, dans le cadre de ses efforts pour réduire la pauvreté rurale, le gouvernement de la République démocratique populaire lao, avec l'aide de plusieurs partenaires extérieurs, a entrepris de dispenser une éducation de base non formelle, notamment en direction des femmes rurales, dont beaucoup avaient eu une scolarité limitée ou inexistante. Plus de la moitié des filles des zones rurales appartenant à des minorités ethniques, ne fréquentent jamais l'école et quelques-unes de celles qui entrent à l'école y restent plus de deux ans.

S'appuyant sur son expérience initiale, le département laotien de l'éducation non formelle, avec l'aide de l'UNESCO et un financement

norvégien, a lancé en 1997 un projet d'éducation de base à distance pour appuyer le développement rural durable dans trois provinces cibles. Il avait pour but de créer un environnement favorable à l'apprentissage de base dans les zones isolées en utilisant un système d'apprentissage multicanaux composé d'émissions de radio, de bandes audio, de matériel imprimé (utilisant un vocabulaire simple, de gros caractères et de nombreuses illustrations), des animateurs itinérants et des volontaires villageois. Chaque village est pourvu d'une bibliothèque mobile et reçoit des périodiques conçus pour appuyer et développer les capacités de lecture et d'écriture. Le contenu des matériels didactiques est basé sur l'information collectée auprès des participants grâce à l'opération initiale d'évaluation des besoins et à un feed-back.

Les villageois se réunissent périodiquement dans des pagodes ou autres bâtiments publics pour discuter des matériels didactiques et écouter les émissions radio et les bandes audio. Un volontaire villageois conduit la discussion et veille à la compréhension des questions qui sont présentées. Chacun peut s'exprimer et participer à l'échange d'opinions dans une atmosphère détendue.

Les organisateurs ont vite remarqué que les villageois exigeaient des informations pratiques sur des problèmes réels, tels que les maladies aviaires, et sur les activités rémunératrices. En apprenant comment transformer le sucre brut en un produit commercialisable, par exemple, certaines familles ont pu accroître leurs revenus. Parmi les autres signes de développement, observés dans les villages et imputables au projet, figurent une augmentation spectaculaire de la production de fruits et légumes et une réduction de 60 % des cas de malaria. Le projet a également assuré la formation d'un personnel de base expérimenté dans l'élaboration de matériels d'enseignement à distance basés sur les besoins.

La réussite du projet réside dans l'efficacité de son approche multicanaux qui permet d'atteindre un nombre important d'apprenants et aide les moins instruits à bénéficier des connaissances des apprenants plus avancés. Les villageois comprennent maintenant que la planification familiale et la prévention des maladies sont aussi importantes que l'augmentation du rendement de leurs récoltes. La conjonction de ces éléments conduit à l'augmentation de leur revenu familial et à l'amélioration de leur existence. Le projet a maintenant été élargi à une quatrième province et à 52 villages supplémentaires.

Source : UNESCO, 2001a.

2.1.8 Les populations nomades

Les populations nomades, à la différence de la plupart des groupes marginalisés des zones rurales reculées, ont un mode de vie distinct qui les sépare de la « population d'accueil » sédentaire. Elles sont souvent dans une situation d'extrême pauvreté et exposées aux caprices du climat. De plus, elles peuvent différer de la population majoritaire par leur appartenance ethnique, leur religion et leur langue. Ces différences peuvent être une source d'antagonismes, de défiance et même de conflits. La population sédentaire peut considérer les nomades comme des « étrangers » au mode de vie inférieur et primitif. Ces attitudes peuvent influencer sur la politique publique à leur égard, qui à son tour délimite les différents moyens utilisés pour répondre à leurs besoins éducatifs de base⁸.

En Afrique, la politique générale des gouvernements concernant les populations nomades n'est pas clairement énoncée, mais il apparaît dans la pratique qu'elle cherche à les sédentariser et à les adapter à l'économie moderne. Certains gouvernements imposent des restrictions au mode de vie des nomades ou se contentent de les ignorer, espérant peut-être que tôt ou tard ils devront s'établir et devenir des citoyens « normaux ». À l'inverse, la politique publique appliquée en Mongolie s'efforce de rendre la vie pastorale plus productive, plus sûre et plus confortable.

Les objectifs implicites ou explicites de la prestation d'une éducation de base aux populations nomades varient d'un pays à l'autre, mais il apparaît qu'ils vont de l'installation, de l'intégration et d'un renforcement du contrôle de l'État à la protection de la culture nomade, à l'amélioration de la production économique, au développement des compétences nécessaires dans la vie courante, à la promotion de l'autonomisation et de l'autodétermination. Si le but dominant est en rapport avec la citoyenneté ou avec la qualité de vie, l'alphabétisation est considérée comme vitale aussi bien par les prestataires que par les apprenants.

Quels que soient les objectifs éducatifs, le taux de participation généralement bas des nomades reflète leurs différentes perspectives concernant l'utilité des programmes éducatifs. Selon une analyse, les prestataires d'éducation attribuent le faible taux de scolarisation à l'ignorance des parents, à la faible motivation des enseignants et aux

8. Cette sous-section s'inspire largement de l'étude des publications consacrées à l'éducation des nomades d'Afrique de l'Est conduite par Carr-Hill et Peart (2002).

problèmes logistiques engendrés par la mobilité et l'éloignement des nomades, alors que ceux-ci sont préoccupés par la langue et la culture étrangères imposées à leurs enfants. De même, les prestataires attribuent les taux d'abandon élevés au conservatisme des parents, au travail des enfants et au manque de pertinence des programmes d'études, alors que les nomades retirent leurs enfants parce qu'ils perçoivent la scolarité comme étant de mauvaise qualité, excluant l'implication parentale et imposant un environnement dangereux et hostile.

La plupart des observateurs admettraient sans doute que la scolarité tend à diminuer la culture et les valeurs traditionnelles des nomades, notamment dans le cadre des internats, mais son caractère menaçant pour la structure économique du pastoralisme, qui repose sur des responsabilités familiales et collectives (par opposition à l'individualisme de l'éducation occidentale), est moins évident. Les nomades considèrent le travail des enfants comme « un processus de socialisation, qui initie progressivement les enfants au travail et transmet des compétences qui leur permettront de subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs parents et d'apporter leur contribution à la communauté. [...] la chose la plus importante que l'on puisse faire pour un enfant est de lui apprendre à travailler ... la mort peut frapper les parents à tout moment ; c'est pour cela qu'il est essentiel de former très tôt les enfants au travail des parents »⁹. Dès lors que la scolarité fait obstacle à ce « devoir » des parents, elle est perçue comme opposée au mode de vie nomade.

Toutefois, certains nomades sont prêts à prendre le risque d'envoyer au moins un enfant à l'école, peut-être dans l'espoir d'acquérir des compétences utiles ou autres avantages pour la famille ou d'accéder à un certain statut social en faisant passer un membre de la famille dans le monde « moderne ». Selon une étude consacrée aux nomades du Kenya, ces derniers choisissent avec soin l'enfant qui sera scolarisé afin de minimiser la perte pour l'économie domestique. Le premier-né et les fils aînés, indispensables pour conduire les troupeaux, ainsi que les filles pubères, sont maintenus à l'écart de l'école aussi longtemps que la vie pastorale est jugée viable¹⁰. Cependant, en Mongolie, l'enfant choisi pour la scolarité sera probablement une fille, dont l'éducation est censée établir

9. Carr-Hill et Peart (2002), citant *Towards responsive schools: supporting better schooling for disadvantaged children. Case studies from Save the Children*, « DFID Education Papers », n° 38, Département pour le développement international, Londres.

10. Carr-Hill et Peart (2002).

en définitive un lien entre la famille et la société extérieure – qui partage dans une large mesure la même culture et la même appartenance ethnique, mais qui diffère par ses moyens de subsistance et son mode de vie.

Mis à part les questions de politique générale et la perception de l'éducation, l'apport d'une éducation de base aux groupes nomades suscite quelques problèmes majeurs en matière de contenu et de logistique. Il est prouvé que les nomades apprécient les compétences en lecture, écriture et calcul, mais d'autres éléments des programmes d'études prescrits au niveau national peuvent leur apparaître comme moins utiles. Le manque de pertinence des programmes d'études est souvent cité comme une raison majeure de la faiblesse des taux de participation et d'achèvement des études des enfants nomades. Cela donne à penser que les nomades doivent être beaucoup plus impliqués dans la planification des programmes conçus pour leurs enfants. Par ailleurs, le problème de la langue d'enseignement peut être posé. Utiliser la langue maternelle pratiquée peut aider à renforcer l'identité culturelle du groupe, alors que l'utilisation d'une langue nationale peut favoriser une intégration plus étroite du groupe dans la culture nationale dominante – ou renforcer l'aliénation des nomades. C'est un point important qui mérite d'être intégré dans les discussions avec le groupe concerné.

Le modèle habituel des écoles à localisation fixe est généralement inapproprié pour les populations nomades et peut être difficile à entretenir quand l'eau est rare, le courant électrique indisponible et les transports précaires pendant une bonne partie de l'année. Doter les écoles d'installations d'internat est une option coûteuse, mais qui a été adoptée dans certains pays avec un succès mitigé. Les parents sont souvent réticents à perdre la garde et le travail domestique de leurs fils et de leurs filles pour les confier à des personnes qu'ils ne connaissent pas. La réussite des internats dépend de la qualité de la vie intrascolaire et de la sécurité assurée dans l'école et autour de celle-ci. Toutefois, dans les zones rurales où la sécurité alimentaire est faible, les écoles à localisation fixe qui possèdent un programme d'alimentation deviennent attirantes.

L'école mobile semble constituer une solution plus prometteuse, mais elle s'est également révélée problématique. Les difficultés administratives, combinées avec des lacunes dans la conception et l'entretien de classes démontables et les réticences de certains enseignants à s'adapter à un mode de vie nomade, ont ébranlé les projets d'utilisation d'écoles mobiles

établis dans certains cas, comme au Nigeria. De plus, les écoles mobiles peuvent se révéler peu rentables, étant donné les faibles densités de population et la dispersion des établissements de certains groupes nomades. Cependant, les écoles sous tente utilisées dans le Programme d'éducation tribale de l'Iran impérial des années 1950 et 1960 ont été considérées comme très efficaces, et l'expérimentation à petite échelle avec des écoles mobiles apparaît toujours prometteuse. Une expérience de ce type dans une zone rurale du Kenya est relatée dans l'*encadré 16*.

Encadré 16. Les écoles mobiles – Kenya

Au cours des 20 dernières années, aucune tentative importante n'a été faite pour assurer aux enfants de familles pratiquant le pastoralisme une éducation appropriée à leur mode de vie. Les initiatives allant dans ce sens tendent à se limiter à des projets novateurs à une échelle restreinte comme celui qui a été exécuté par le Programme de soins de santé primaires pour nomades (NPHC) à Wajir. Conscient des problèmes rencontrés par les populations pastorales, le NPHC a lancé en 1995 un projet d'école mobile (Hanuniye) destiné à éviter leur exclusion de l'éducation à cause de leur mobilité.

Le projet Hanuniye a basé sa stratégie de mise en œuvre sur ce que l'on peut appeler l'approche de la *dugsi**, selon laquelle un enseignant mobile vit avec la famille ou le groupe de gardiens de troupeaux dont il fait partie, tout comme un enseignant coranique vivrait avec eux. L'attractivité de ce modèle réside dans sa compatibilité avec les nécessités d'une mobilité quotidienne – avec des leçons conçues pour s'adapter aux arrangements concernant les tâches domestiques – ainsi que des déplacements à longue distance.

En ce qui concerne la participation, on a rapporté que le projet Hanuniye avait scolarisé 3 148 garçons et 2 830 filles entre 1995 et 1999. Si ces chiffres sont exacts, ils sont remarquablement élevés, car ils représentent environ 50 % de la scolarisation primaire totale dans la circonscription. Plus remarquable encore est l'équivalence approximative des chiffres pour les filles et les garçons. Des réactions aussi marquées et aussi rapides à ce programme remettent en question les idées antérieures selon lesquelles les populations pastorales ne s'intéressent pas à l'éducation ou la dédaignent : elles laissent plutôt supposer que c'est la manière dont l'éducation a été dispensée qui a constitué un obstacle majeur à leur participation effective.

* La *dugsi* est une « école » traditionnelle somalienne où les enfants apprennent à mémoriser et à réciter le Coran.

Source : Carr-Hill et Peart, 2002.

Une autre solution possible, mais dont les bons exemples font défaut, consisterait à utiliser les formes existantes d'éducation traditionnelle que l'on trouve dans certains groupes nomades. Ainsi, des formes diverses d'écoles coraniques se déplacent avec certains groupes nomades en Afrique. Leur fonction explicite est d'assurer un enseignement religieux, et elles sont considérées comme complémentaires des écoles étatiques, et non comme une solution de substitution – mais elles constituent souvent la seule forme d'apprentissage organisé qui soit proposée. Certaines matières laïques pourraient théoriquement être ajoutées au « programme d'études » des écoles coraniques lorsque les écoles publiques ne sont pas disponibles, mais cela implique de convaincre et de former les enseignants coraniques et de leur fournir le matériel didactique approprié. Ce type d'arrangement est utilisé dans quelques communautés rurales sédentarisées de l'État d'Uttar Pradesh, en Inde, ce qui permet désormais d'inclure une composante d'alphabétisation dans les écoles musulmanes (Moulton, 2001).

L'apprentissage ouvert et à distance (AOD) semble offrir une autre approche plus prometteuse sur la manière d'atteindre les populations nomades, mais son impact a jusqu'ici été limité, du moins en Afrique. L'AOD peut proposer aux nomades (adultes comme enfants) en déplacement un accès à l'éducation, qui peut être conçu avec la flexibilité nécessaire à leur mode de vie. Plusieurs technologies et modèles de prestation ont été utilisés, dont les émissions de radio, le cinéma ambulant, les cassettes audio et les documents imprimés, combinés avec les groupes d'études fondés sur l'initiative personnelle, les écoles mobiles et les écoles à localisation fixe. Malheureusement, les résultats ont parfois été très décevants et les économies d'échelle attendues ne sont pas faciles à réaliser avec des petits groupes nomades dispersés qui ont besoin de systèmes d'appui intensif pour un apprentissage effectif.

Cependant, l'AOD a été utilisé avec beaucoup de succès dans le projet d'éducation non formelle destiné aux femmes du Gobi, en Mongolie (voir *encadré 17*). Cela peut être dû en partie à la souplesse de la conception du projet, mais aussi à la forte motivation des apprenantes adultes.

Encadré 17. Éducation des femmes du désert de Gobi – Mongolie

Le désert de Gobi occupe le tiers sud de la Mongolie et compte environ un demi-million d'habitants, largement éparpillés dans quelque 150 000 foyers et menant une vie nomade ou semi-nomade. Ils déplacent, trois ou quatre fois par an, leurs troupeaux de moutons, de chèvres, de chameaux, de chevaux, de vaches et de yaks. Les températures du désert de Gobi varient de 40 °C en été à -40 °C en hiver. « En hiver nous luttons pour survivre, le reste de l'année nous luttons pour nous préparer à l'hiver » : c'est l'une des descriptions de la vie nomade.

Avec l'effondrement de l'Union soviétique en 1990, la transition de la Mongolie d'une économie planifiée dépendante et centralisée vers une économie de marché a imposé des épreuves supplémentaires aux habitants des zones urbaines et rurales, mais elle a également ouvert des perspectives nouvelles. En 1995, la quasi-totalité du cheptel était entre les mains de propriétaires privés et le travail de gardien de troupeaux adoptait des modalités différentes. Les ménages devenaient responsables de leur production et de sa commercialisation. Le déclin des services gratuits et locaux créait un besoin urgent d'autodépendance. Ces changements alourdissaient la charge de travail des femmes et réduisaient leurs occasions de loisirs et d'accès à l'éducation, aux soins de santé et à l'information.

Les femmes du Gobi, notamment les chefs de famille, ont été définies comme un groupe particulièrement vulnérable en période de transition. En 1991, avec l'appui de l'UNESCO et de l'Agence danoise d'assistance au développement, le gouvernement de la Mongolie a lancé un projet d'éducation à distance non formelle pour les femmes du Gobi. Son but était d'offrir aux femmes des possibilités d'étudier, quelles qu'elles soient, tout en leur permettant de continuer leur travail et de rester avec leur famille.

Une analyse approfondie des besoins, comportant des consultations avec plus de 140 familles nomades, ainsi qu'avec des dirigeants locaux, a été menée dans trois des six provinces du Gobi en 1992. Les femmes ont progressivement été amenées à formuler leurs besoins personnels et l'agenda de leur apprentissage. Celui-ci a progressivement intégré des connaissances et des compétences dans les quatre domaines suivants : *soins à la famille* (planification familiale, santé, hygiène, nutrition, premiers secours) ; *aptitude à la survie et à la génération de revenus* (techniques d'élevage du bétail ; production de la laine ; tri du poil de chameau ; fabrication de feutre, de selles de chameau et de bottes ; recyclage des vieux vêtements ; broderie et ouatage ; cuisson du pain ; préparation de produits laitiers ; utilisation de

plantes à la confection de remèdes simples, de cosmétiques ou de teintures ; conversion du fumier animal en combustible ; traitement des peaux et travail du cuir ; etc.) ; *aptitude aux affaires* (comptabilité, négociation des prix, commercialisation, etc.) ; *capacité de lecture, d'écriture et de calcul* (mathématiques, instruction civique, environnement, affaires courantes, contes de fées mongols).

L'analyse des besoins a aidé à façonner le programme pour l'adapter au mode de vie et à la situation des femmes du Gobi et a suscité un intérêt considérable au sein du groupe cible. En 1996, quelque 15 000 femmes nomades âgées de 15 à 45 ans ont pris part aux activités du projet proposées par des émissions de radio et des documents imprimés, avec les visites occasionnelles de 620 enseignants itinérants. Quelque 2 000 radios et 40 000 batteries ont été distribuées. De petits centres d'information contenant la documentation du projet ont été mis en place dans les établissements de circonscription et de province, qui ont servi de bases aux enseignants et à leurs formateurs. Les femmes ont été encouragées à faire participer leurs familles aux activités d'apprentissage, ce qui a élargi l'impact du projet.

Celui-ci a aidé les femmes du Gobi à comprendre comment elles pouvaient survivre en s'aidant elles-mêmes plutôt que d'attendre de l'aide. L'interaction sociale avec d'autres femmes a été un autre avantage important pour ces femmes qui vivaient souvent dans l'isolement. Grâce au travail de personnes éduquées et dévouées dans les zones rurales, l'épanouissement des activités au niveau local a pris sa dynamique propre, complétant et adaptant le projet à la situation locale. Il a créé une forte appropriation locale du projet et une demande en faveur de sa poursuite et de son expansion.

Pendant les premières années, les matériels relatifs au projet et les activités d'appui ont été fournis gratuitement à toutes les apprenantes. Les enseignants itinérants ont souvent payé leurs propres déplacements et même les fournitures nécessaires pour les matériels didactiques. Bien entendu, cette exploitation de leur bonne volonté et de leurs ressources n'est pas viable à long terme. Il sera probablement nécessaire de recourir à certaines formes de partage des coûts avec les apprenantes pour la continuation du projet et son éventuel élargissement.

Source : UNESCO, 1997.

Dans bien des cas, la prestation non formelle d'une éducation de base à des populations nomades peut être plus appropriée que la scolarité formelle. On a constaté que les projets non formels qui réussissent possèdent l'ensemble des caractéristiques suivantes :

- prestations dans un environnement culturel et humain sans antagonismes ;
- processus à double sens dont la flexibilité de structure et de contenu répond à l'évolution des besoins ;
- acquisition de compétences conçues pour accroître la maîtrise exercée par les nomades sur les obstacles sociaux, économiques et politiques portant sur la sécurité de leurs moyens de subsistance (par exemple par l'activité de groupes de pression ou la promotion au niveau local) ;
- liaisons avec les institutions étatiques existantes pour l'éducation et le développement ;
- un cadre d'apprentissage informel permettant aux parents de surveiller étroitement leurs enfants, et notamment les filles (Carr-Hill et Peart, 2002).

Quelques autres enseignements peuvent être tirés de l'expérience des programmes d'éducation de base destinés aux populations nomades. Les programmes ont souvent échoué parce que les autorités cherchaient à utiliser l'éducation pour sédentariser les nomades. Les programmes qui ont réussi ont reconnu leur culture, adapté l'éducation à leurs modes de vie et apporté par des moyens divers l'éducation à des nomades en mouvement. En réalité, les nomades rejettent les systèmes de prestation « occidentaux » et non l'éducation en tant que telle. L'implication des nomades dans la planification, l'exécution et l'évaluation des programmes éducatifs renforce l'impact de ces derniers. De plus, comme certains groupes franchissent les frontières, les autorités de part et d'autre de celles-ci doivent coopérer à la prestation de services d'éducation de base à ces groupes.

2.1.9 Réfugiés et personnes déplacées dans leur propre pays

Les réfugiés et les personnes déplacées dans leur propre pays, qui ont été déracinés de leur foyer par un désastre naturel ou un conflit civil, constituent encore une autre catégorie de populations hétérogènes vivant dans les zones rurales et ayant des possibilités restreintes ou nulles d'accéder aux services éducatifs établis. La population mondiale de

réfugiés était estimée à quelque 11,5 millions en 1998 et le nombre des personnes déplacées peut avoisiner les 50 millions. Trente-neuf pays ont des populations déplacées qui dépassent les 50 000¹¹. Bien que certains réfugiés fuient des zones urbaines, la plupart des camps de réfugiés sont situés dans des zones rurales, parfois très reculées, généralement près d'une frontière.

Une étude de l'offre d'éducation dans les situations d'urgence a conclu que les personnes déplacées déploient tous leurs efforts pour assurer une forme quelconque de scolarité à leurs enfants¹². La plupart des camps de réfugiés possèdent effectivement des écoles, mais ils manquent souvent de matériels didactiques et de professeurs qualifiés. De nombreux camps possèdent également un programme de DPE et quelques classes d'alphabétisation et de formation professionnelle pour les adolescents et les adultes. Plus rares sont les initiatives destinées à apporter une éducation aux enfants et adultes rendus invalides par les mines antipersonnel ou par d'autres causes. Le gouvernement d'accueil, soutenu par les agences humanitaires et les ONG, cherche généralement à apporter une aide à l'organisation d'activités éducatives et à fournir les ressources de base nécessaires, conformément à la législation internationale concernant l'asile. L'*encadré 18* présente un échantillon des types d'interventions en matière d'éducation qui sont organisés, souvent par des ONG, pour et avec des réfugiés et des personnes déplacées dans leur propre pays.

**Encadré 18. Actions éducatives en faveur des réfugiés
et des personnes déplacées dans leur propre pays**

- Après la signature de l'accord de paix au Mozambique, en 1992, le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés a demandé à Handicap International d'élaborer un programme éducatif sur le danger des mines antipersonnel pour la population rurale, ce qui était indispensable pour la sécurité des personnes déplacées de retour dans des zones déchirées par la guerre. Ce programme a utilisé la radio et le théâtre comme moyens de sensibiliser le public, ce qui a conduit à une réduction importante du nombre d'accidents occasionnés par des mines antipersonnel dans les zones rurales.

11. UNESCO (2001b), citant des chiffres extraits de *UNHCR 1998 Statistical Overview et Internally displaced people: global IDP survey*. Oslo : Norwegian Refugee Council/Earthscan, 1998.

12. UNESCO (2001b). Cette subdivision fait largement appel aux constatations de cette étude.

- Dans le camp de réfugiés de Gambella, dans l'ouest de l'Éthiopie, Radda Barnen a fondé un comité composé essentiellement de femmes afin de créer une école prématernelle. La formation intensive d'enseignants spécialisés et la réussite du fonctionnement du programme ont contribué à changer les attitudes vis-à-vis des femmes. La communauté a maintenant accepté qu'elles puissent obtenir les qualifications nécessaires pour devenir enseignantes, et que les filles puissent obtenir de bons résultats scolaires.
- Dans la province du Baloutchistan, au Pakistan, la fédération Save the Children a introduit un programme novateur « Santé et alphabétisation » pour les femmes afghanes réfugiées des zones rurales reculées. Ces femmes ont été encouragées à réfléchir sur les problèmes qui influent sur leur vie quotidienne ainsi qu'à assimiler des messages sanitaires importants.
- L'International Rescue Committee, en consultation avec les autorités de l'éducation de Géorgie et d'Azerbaïdjan, a élaboré des programmes novateurs d'éducation non formelle pour les personnes déplacées dans leur propre pays et pour les populations d'accueil locales. Les programmes comportent un enseignement de rattrapage, une éducation sanitaire, la création de bibliothèques, des activités récréatives et le développement des capacités à l'intention des conseils parents-enseignants et des associations locales.
- En 1999, l'IRC a entrepris un programme d'urgence à base communautaire destiné à aider quelque 10 000 enfants déplacés dans leur propre pays à se remettre des traumatismes subis pendant la guerre civile en Sierra Leone. Les dirigeants communautaires, les enseignants, les dirigeants de la jeunesse et les parents ont participé à un atelier interculturel afin de définir des méthodes de soutien aux enfants et adolescents en danger par l'éducation, les activités récréatives et la guérison. Ils ont reçu une formation en matière de développement de l'enfance, de développement psychosocial, de capacités de communication, d'animation, de résolution des conflits et d'identification des enfants en danger, en vue de leur apporter une assistance spéciale. Les dirigeants de la jeunesse ont coordonné les activités récréatives concurremment avec l'éducation afin d'atteindre un grand nombre d'enfants.

Source : UNESCO, 2001b.

Dans les situations d'urgence, assurer la nourriture, un abri et une surveillance médicale est une priorité compréhensible, mais on réalise de

plus en plus qu'il est important de réagir rapidement sur le plan éducatif pour répondre aux besoins psychosociaux des enfants déplacés, ainsi que des adultes. Le programme de l'IRC en Sierra Leone (*encadré 18* ci-dessus) en est un exemple. Les fournitures de base pour l'éducation et les activités de loisirs sont nécessaires dans les quelques semaines – et non dans les quelques mois – qui suivent l'apparition de la situation d'urgence. L'éducation peut aider à apporter un sentiment de normalité dans un environnement étranger et restrictif et donner des informations (par exemple en matière de sensibilisation aux mines) et des compétences dont les apprenants auront besoin quand ils retourneront chez eux ou qu'ils se rétabliront ailleurs.

Peu de pays à faible revenu possèdent la préparation adéquate ou ont des plans d'urgence pour faire face à un afflux de réfugiés ou à une situation d'urgence interne. Il existe heureusement un certain nombre d'agences internationales et d'organisations non gouvernementales qui ont une expérience précieuse et peuvent accéder à des ressources pour aider les gouvernements dans ce type de situation. La « trousse de première urgence de l'enseignant » décrite dans l'*encadré 19* constitue une des ressources qui a démontré son utilité dans plusieurs pays. Chaque situation d'urgence ou de crise est à certains égards unique, si bien qu'il est nécessaire d'élaborer la réponse éducative appropriée sur une base de « cas par cas », de préférence en consultation avec les groupes de population concernés. Cependant, ces interventions en matière d'éducation doivent généralement être planifiées dès le début comme faisant partie d'un processus de développement qui contribue à la reconstruction du

**Encadré 19. La « trousse de première urgence de l'enseignant »
(Teacher Emergency Package – TEP) – Somalie**

L'UNESCO a élaboré en Somalie, en 1993, une « trousse de première urgence de l'enseignant (TEP) sous la forme d'un kit prêt à l'emploi pour l'alphabétisation fonctionnelle et l'enseignement du calcul aux enfants qui, depuis lors, a été utilisé ailleurs. Elle est conçue pour recevoir, presque n'importe où, environ 80 enfants dans deux classes alternées. Cette « école en boîte » consiste en un ensemble de matériels et une méthodologie d'apprentissage de l'alphabétisme de base et du calcul dans la langue maternelle de l'apprenant. La trousse de l'enseignant contient :

- de la peinture pour tableau noir, un pinceau et un mètre (pour permettre aux enseignants, si nécessaire, de créer leur propre tableau sur un mur) ;

- de la craie blanche et de couleur ;
- des plumes, des crayons, des taille-crayons et des marqueurs ;
- dix ensembles de Scrabble (pour les jeux portant sur la langue et sur les nombres) ;
- trois tableaux sur tissu (alphabet, nombres et table de multiplication) ;
- un registre de présences et un carnet de notes ;
- un guide de l'enseignant esquissant les méthodes pédagogiques par leçon.

Dans une boîte jointe à la trousse figurent les fournitures destinées à un total de 80 élèves (deux classes alternées) et comprenant des ardoises, des craies, des chiffons à essuyer, des cahiers et des crayons.

L'UNICEF, le HCR et d'autres agences ont appuyé l'utilisation de la TEP dans certaines situations et ont également mis au point d'autres spécifications pour les fournitures d'urgence.

Source : UNESCO, 2001b.

système éducatif bouleversé après la période d'urgence et à la réconciliation sociale.

2.1.10 Les enfants et adultes handicapés

Les enfants et adultes handicapés constituent une catégorie transversale dont les besoins éducatifs sont mal satisfaits – ou ne le sont pas du tout –, notamment dans les régions rurales. Dans une certaine mesure, ces apprenants doivent faire face à une double discrimination. Ils sont exclus des programmes d'éducation à cause d'infirmités physiques, mentales ou comportementales – ou à cause d'attitudes négatives concernant leurs infirmités, et ils sont pénalisés par le reste de la population rurale. Certains d'entre eux souffrent de l'exclusion pour des questions d'inégalité entre les sexes, d'appartenance, d'isolement géographique et/ou de pauvreté. Le Forum mondial de l'éducation a proposé une approche plus réfléchie de l'*éducation inclusive*, qui a été définie comme un ensemble de processus visant à accroître la participation à l'éducation et à réduire l'exclusion. Bien que l'on estime couramment que ce type d'éducation implique que les apprenants se trouvent physiquement dans un même lieu et se livrent aux mêmes activités, une autre interprétation considère l'inclusion comme acceptation et appartenance sociales, avec un droit à un apprentissage individualisé (UNESCO, 2000c).

Ces deux interprétations doivent être adaptées aux situations rencontrées dans les zones rurales des pays à faible revenu. Dans la plupart des communautés rurales, il n'est certes pas réalisable de disposer d'installations adéquatement équipées et dotées en personnel pour répondre aux besoins d'apprenants affectés de certains handicaps. Cependant, avec de la souplesse et de la bonne volonté, de nombreux apprenants handicapés peuvent être accueillis dans des écoles existantes et dans des programmes non formels. Sensibiliser, encourager et former les administrateurs des écoles et des programmes et les enseignants à reconnaître les handicaps et à les appréhender est une condition préalable à l'offre de perspectives d'éducation de base aux personnes handicapées. Des matériels didactiques spécifiques sont nécessaires dans certains cas, tel le matériel de lecture en braille pour les apprenants aveugles, et certaines agences de bailleurs de fonds ont une expérience de prestation d'assistance technique et financière à cet effet.

La détection précoce des handicaps avérés ou latents peut souvent conduire à un traitement qui en réduit la gravité et permet à l'enfant ou à l'adulte de participer aux activités d'apprentissage avec une attention spécifique réduite ou nulle. Un simple dépistage des troubles visuels ou auditifs, par exemple, peut sauver la scolarité d'un enfant. Dans certaines communautés rurales, un programme de sensibilisation et d'information des parents sur les handicaps possibles, leurs traitements et leurs effets éventuels sur les capacités d'apprentissage de l'enfant peut aider à repérer des enfants atteints de handicaps qui pourraient, à défaut d'un tel programme, être maintenus chez eux par honte ou par ignorance. L'*encadré 20* décrit le fonctionnement d'un programme de ce type en Jordanie.

Encadré 20. La détection précoce des handicaps – Jordanie

Sahar, âgée de neuf ans, est en troisième année d'école préparatoire en Jordanie. Elle a beaucoup d'amis, le sourire facile – et elle porte un appareil auditif. Dans sa petite enfance, Sahar a été diagnostiquée à tort comme souffrant, outre ses problèmes auditifs, d'un handicap mental. Il en a résulté qu'elle n'a pas pu vivre en contact avec d'autres enfants. Sa famille n'a pas investi dans son développement et ne lui a pas assuré une nutrition correcte.

Sahar est un exemple vivant de l'importance de la détection précoce des handicaps dans la vie de l'enfant. Depuis 1993, le Programme de réhabilitation à base communautaire (CBR) travaille en étroite relation avec les parents, les enseignants et les volontaires de la communauté à Al-Mafraq, dans le vaste territoire du nord de la Jordanie, afin de provoquer un changement des attitudes envers le handicap. Les parents apprennent à reconnaître les handicaps et cherchent de l'aide pour leurs enfants ; les enseignants ont une formation spécifique, des jeunes femmes volontaires sont recrutées pour travailler en liaison étroite avec les jeunes enfants handicapés et les membres de la communauté assument les responsabilités administratives du programme.

Le projet CBR fait partie d'initiatives nationales qui incite à « mieux élever » les enfants dans les institutions où sont soignés les trois quarts des jeunes enfants jordaniens, à améliorer les compétences et les connaissances de tous les préposés aux soins concernant les droits des enfants ainsi que leurs besoins physiques, affectifs et psychologiques. Alors que jusque-là, les handicaps de l'enfant étaient diagnostiqués de manière erronée, comme dans le cas de Sahar, ou même dissimulés du fait d'une « culture de la honte », un changement marqué est intervenu dans les zones où le projet CBR a été mis en place. Les parents d'enfants handicapés informent maintenant les comités qui ont été créés pour les aider et demandent leur assistance. Les écoles intègrent des enfants handicapés dans leurs classes. Et une enquête menée en 1997 a montré que 80 % de la population locale avait changé d'attitude dans un sens positif envers les droits des personnes ayant des besoins spéciaux.

Mais qu'en est-il des 20 % restants ? Ceux-ci ont déclaré qu'ils estimaient, déjà auparavant, que les handicapés avaient des droits au sein de la communauté, mais que le CBR avait renforcé cette conviction.

Source : Bellamy, 2001.

2.2 Améliorer la qualité et les résultats de l'éducation de base en zones rurales

Les initiatives visant à développer les programmes d'éducation de base pour atteindre davantage d'apprenants dans les zones rurales doivent être accompagnées de mesures qui assurent que le contenu, la qualité et l'exécution de ces programmes répondent aux besoins des apprenants. Une éducation de base qui est perçue comme étant appropriée aux besoins des populations rurales et de bonne qualité est plus à même d'attirer et de retenir les apprenants. Chaque groupe d'acteurs et de partenaires a sa

perspective propre qui demande à être prise en compte. Une activité a ainsi permis d'établir, à titre d'illustration, la liste des attributs d'une bonne école dans les quatre perspectives présentées dans l'*encadré 21*.

Encadré 21. Les caractéristiques d'une bonne école

Du point de vue :

Des élèves

- Bonnes relations avec les enseignants
- Aide en cas de difficultés d'apprentissage
- Bonne communication avec les parents

Des parents et de la communauté

- Accessible à tous les enfants
- Sécurité à l'école et sur le chemin qui y mène
- Enseignants qualifiés, sensibles aux coutumes et à la situation locales
- Environnement de l'apprentissage favorable
- Bonnes relations avec la communauté et responsabilité envers celle-ci
- Bonnes performances aux examens

Des enseignants

- Salaires décents, payés sans retard
- Programme scolaire réaliste avec des moyens didactiques appropriés
- Classes de dimension gérable, avec des élèves motivés
- Bonnes performances aux examens
- Appui à l'enseignement sous la forme de matériels et de conseils
- Fonctionnement collégial du personnel enseignant
- Gestion scolaire impartiale et honnête
- Reconnaissance des résultats et perspectives de promotion professionnelle

Des administrateurs et inspecteurs

- Bonnes performances aux examens
- Taux de fréquentation satisfaisants
- Fortes relations de travail au sein du personnel
- Activités périscolaires
- Bonnes relations avec la communauté
- Environnement scolaire ordonné, sûr et bien géré

Source : Banque mondiale, 2000a.

2.2.1 L'enseignant est un acteur clé de la prestation d'éducation de base

Quelle que soit son appellation, « instructeur », « facilitateur », « animateur » ou autre, l'enseignant est un acteur clé. Bien formé et motivé, il est plus apte à encourager et à guider les apprenants, enfants ou adultes, du moins aux premiers stades de l'apprentissage. Le choix des enseignants pour des affectations rurales est généralement problématique du fait de la difficulté des conditions de vie et de travail, souvent accompagnée d'éléments dissuasifs, comme une échelle de salaires inférieure et des perspectives de promotion professionnelle moins attrayantes. Les ONG et les prestataires de services éducatifs privés à but lucratif réussissent parfois mieux que les autorités de l'enseignement à trouver des solutions. Recruter et former des enseignants *et des enseignantes* au niveau local peut, lorsque c'est réalisable, réduire les coûts et garantir que les enseignants connaissent la langue et les coutumes locales et soient acceptés par la communauté locale et responsables devant elle. Même si les salaires ne peuvent pas être améliorés, les affectations en milieu rural peuvent être rendues plus attractives par des incitations revêtant la forme d'un accès à la poursuite de l'éducation et de la formation ou à la mise à disposition de logements ou de transports.

La pandémie de VIH/sida élimine un grand nombre d'enseignants dans de nombreux pays en développement, et il est tout simplement impossible de les remplacer à brève échéance par des enseignants soigneusement sélectionnés et formés. Il est nécessaire de trouver des solutions de remplacement souples et immédiates. Les « para-enseignants », des adultes ayant une certaine formation scolaire et souhaitant combler ce vide, peuvent constituer une solution temporaire. Parfois, ces enseignants peuvent sauver l'école rurale par leur dévouement et leurs pouvoirs « magiques » (voir *encadré 22*). Cependant, ils ont besoin d'un minimum d'orientation essentielle pour l'enseignement rural (par exemple en ce qui concerne les classes multigrades), suivie d'une formation en cours d'emploi et d'un appui et d'une supervision dispensés par des éducateurs plus expérimentés. Dans certaines situations, des assistants volontaires locaux peuvent aider les enseignants à faire face à d'importants effectifs d'élèves d'âge variable.

Encadré 22. L'enseignant anonyme

Voici les véritables magiciens

Par quel tour de passe-passe un être humain

Sans formation ou presque

Avec un soutien et un encadrement professionnel réduits au minimum,

Qui vit dans une hutte au toit de chaume, mal aérée et très sombre

Loin de tout magasin et de tout point d'eau

À cinq ou dix kilomètres de l'école, où il devra se rendre à pied

Deux fois par jour (le matin et l'après-midi)

Et qui n'achète ni vêtements ni meubles

Qui reçoit un salaire suffisant à peine à acheter de quoi manger pendant
une semaine,

Et souvent versé avec retard

... Réussit à aider un enfant ...

Qui a fait cinq ou dix kilomètres à pied pour aller à l'école

Après avoir dormi sur une vieille natte

Dans une hutte fissurée de toutes parts, et envahie par le froid

Après avoir très peu mangé

Et après avoir fait des travaux ménagers

... À apprendre à lire, à écrire et à compter

À l'ombre d'un arbre

À même le sol

Avec 70 autres enfants

Sans craie et sans moyens pédagogiques

Sans livre et sans cahier

Sans stylo et sans crayon ?

Pour les païens, c'est de la magie, pour les croyants, un miracle. Et pour tous ces adultes qui permettent à ces enfants d'apprendre et d'acquérir des connaissances, pour les enfants eux-mêmes, c'est de l'héroïsme.

Voilà les héros anonymes de toutes les nations. Ce ne sont pas des héros de la guerre. Ils ont pour seules armes leur amour des enfants et une volonté inébranlable de contribuer à un meilleur monde. Ce sont les héros de la paix.

Source : UNICEF, 2002.

Les programmes destinés aux adolescents et aux adultes nécessitent souvent plusieurs instructeurs aux compétences différentes. Ainsi, un animateur qualifié en alphabétisation pourra enseigner la lecture et l'écriture, alors que des cours portant sur les questions sanitaires ou sur les nouvelles techniques de culture gagneront à être dispensés par un personnel possédant la formation appropriée. Bien que l'on puisse trouver, dans la plupart des communautés rurales, une certaine diversité de compétences et d'expériences, le recrutement d'animateurs en alphabétisation et d'enseignants de matières techniques et la coordination de leurs apports peuvent être problématiques dans certaines situations en zones rurales. Les vidéos sont parfois utilisées comme substituts aux enseignants de matières techniques, tel le projet EBA qui a introduit l'élevage des iguanes au Nicaragua.

2.2.2 La pertinence des programmes d'études

La pertinence des programmes d'études utilisés dans l'enseignement primaire et dans d'autres programmes d'éducation de base en zones rurales détermine l'attrait qu'ils exercent sur les apprenants et l'efficacité avec laquelle ils répondent aux besoins éducatifs de base. Définir ce qui est « de base » et ce que sont des « besoins » véritables ne relève pas toujours de l'évidence. La plupart des apprenants, enfants ou adultes, souhaitent et comptent apprendre à lire, à écrire et à manipuler des chiffres, mais leurs attentes concernant le reste du contenu et des compétences peuvent varier. L'expérience suggère au moins quatre principes directeurs pour la conception du contenu de l'éducation de base destinée aux apprenants des zones rurales. Premièrement, le programme d'études doit être en rapport avec le contexte, les coutumes, les moyens de subsistance et les activités de développement rural. Deuxièmement, il doit tenir compte comme il convient de la qualification et de la formation des enseignants (bien que celles-ci doivent, dans l'idéal, concorder avec le programme d'études). Troisièmement, il doit faire usage des compétences, des connaissances et des autres ressources disponibles au niveau local. Quatrièmement, il doit répondre aux vœux de la communauté (autrement dit, être axé sur la demande), déterminés par la consultation et la négociation avec la communauté, ou avec les apprenants adultes. L'expérience décrite dans l'*encadré 23* illustre largement cette approche.

Encadré 23. Apprendre dans les rizières

Un processus d'apprentissage par découverte pour la promotion d'une approche écologique de la protection des plantes appelée « lutte intégrée » (Integrated Pest Management – IPM) est appliqué dans quelques écoles primaires et secondaires, ainsi que dans des programmes d'éducation des adultes, dans plusieurs pays d'Asie. Avec un financement provenant des gouvernements australien et norvégien et des ressources en formation fournies par la FAO, le Programme d'enseignement de l'IPM sur le terrain a été conçu en collaboration avec des écoles, des communautés, des ONG locales, des ministres responsables de l'Éducation et de l'Agriculture et le World Education Asia. Des programmes d'études, des matériels didactiques et des guides de formation des enseignants ont été élaborés pour appuyer le programme. En même temps que les élèves acquièrent des connaissances sur l'agriculture et l'environnement, ils améliorent leurs capacités en langues, en mathématiques et en sciences. Ils apprennent aussi le travail d'équipe, la responsabilité, la confiance en soi et les capacités de prise de décisions et deviennent des apprenants indépendants.

Le World Education Asia a ouvert la voie aux méthodes d'éducation de l'IPM dans l'enseignement primaire en Thaïlande, en commençant avec les élèves de sixième année de l'école Wat Nong Mu, en 1995. Le programme d'études de cette école comporte un programme d'éducation écologique qui utilise une approche d'apprentissage actif multidisciplinaire. Des échantillons sont recueillis sur le terrain et des expériences sont conduites avec les sols et les insectes. Les cours de sciences étudient l'écologie des rizières, les professeurs de mathématiques aident les élèves à calculer les données sur le terrain, les cours de lettres transforment les observations brutes en rapports convaincants, alors que les cours d'art s'attachent à la représentation graphique des insectes et des plantes. La pédagogie par l'observation implique les enseignants comme les élèves dans la recherche active de solutions aux problèmes qu'ils rencontrent. Les parents ont d'abord été mécontents de voir leurs enfants passer des heures scolaires dans les rizières, mais ils sont devenus plus favorables au fur et à mesure des progrès de leur motivation, de leur intérêt et de leur implication. En quelques années, le programme IPM s'est étendu à 22 écoles dans deux provinces thaïlandaises.

Le Programme d'enseignement de l'IPM sur le terrain promet d'être une innovation importante en matière d'éducation de base. Il réunit des équipes de spécialistes agricoles, d'enseignants et d'agriculteurs locaux qui dispensent un enseignement consacré aux problèmes essentiels ruraux sur la sécurité alimentaire et de la protection de l'environnement. Ce programme

favorise la responsabilisation des écoles rurales envers les parents pour la qualité et la pertinence de l'instruction reçue et encourage les parents à s'impliquer dans les écoles. Il contribue à l'ouverture de la gouvernance scolaire à la participation communautaire par l'intermédiaire de comités de gestion école-communauté. Il participe également à l'éducation permanente des enseignants.

Source : FAO, 2001.

L'intégration de compétences sur les moyens de subsistance attirera certainement les apprenants adolescents et adultes, mais ils demanderont et apprécieront, sans doute, un contenu moins utilitaire, comme les cours d'histoire, de musique et de religion. Certains éducateurs proposent d'ajouter des sujets tels que les droits de l'homme, comment éviter et résoudre les conflits, le VIH/sida et d'autres thèmes sanitaires. Quelle que soit la configuration de son contenu, l'éducation de base doit équiper les apprenants pour qu'ils continuent d'apprendre, d'appliquer leur réflexion critique et puissent faire face aux changements qu'ils rencontreront dans leur vie.

Cependant, le programme d'études primaires est habituellement déterminé au niveau national et conçu pour les élèves urbains. Il est souvent surchargé de matières, dont chacune est intrinsèquement utile mais qui, réunies, constituent une lourde charge même pour l'élève le plus doué. Les programmes non formels permettent souvent d'obtenir de meilleurs résultats en se concentrant sur quelques disciplines de base. La marge d'adaptation du programme d'études aux besoins éducatifs locaux est souvent limitée, mais les chefs d'établissement et les autres superviseurs peuvent être encouragés à rechercher et à autoriser davantage de flexibilité dans l'application du curriculum en zones rurales. L'expérience décrite dans l'*encadré 24* est un autre exemple d'une approche novatrice et flexible de la prestation d'éducation de base adaptée à une zone rurale agraire.

Encadré 24. Offrir un enseignement agricole accessible – Brésil

L'État de Bahia, au nord-est du Brésil, est relativement pauvre, avec une économie basée essentiellement sur l'agriculture, mais aussi sur les industries chimiques, pétrolières et pharmaceutiques. Au cours des dernières années, les autorités ont prévu des projets de développement pour les villes, mais elles ont peu investi dans les zones rurales. La conséquence a été une migration des populations rurales vers les villes, où elles espèrent trouver de meilleures conditions d'existence. Pour freiner cette émigration rurale, les AECOFABA (*Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia*) dirigent quelque 30 Écoles familiales à Bahia. Leur but est d'éduquer les jeunes à suivre les coutumes et la culture de leurs familles et de leur communauté. Les écoles sont toujours situées dans des zones rurales et reçoivent de jeunes agriculteurs de différentes régions du pays. Les AECOFABA gèrent et coordonnent les programmes scolaires, embauchent les enseignants et assurent la fourniture des matériels didactiques. Elles sont aidées par le gouvernement italien et par une ONG, l'*Opera di Promozione dell'Alfabetizzazione nel Mondo* (OPAM).

Le gouvernement fédéral du Brésil assure les quatre premières années de scolarité primaire, mais ne va pas au-delà. Les Écoles familiales donnent aux enfants d'agriculteurs l'occasion de poursuivre leurs études sur des bases abordables. Elles assurent la rotation du travail et de la scolarité. Les élèves passent alternativement deux semaines à étudier à l'école, puis deux semaines à travailler chez eux, ce qui évite une séparation totale de leur communauté et de leurs familles. Ces dernières apprécient ce système de rotation, car leurs enfants peuvent continuer de remplir leurs tâches pour les aider, et les écoles peuvent aussi, par ailleurs, scolariser davantage d'élèves en classes alternées.

Les élèves consacrent trois années à l'étude de disciplines théoriques et pratiques. Le programme d'études inclut les sciences sociales, les mathématiques et les disciplines agricoles. L'après-midi, les élèves passent trois heures dans le verger et le potager de l'école. Là, ils apprennent à semer, cultiver et récolter les produits agricoles, à élever les petits animaux et à entretenir les ruches. Les écoles utilisent leur production pour nourrir les élèves et pour acheter des provisions complémentaires sur le marché local. Au terme de chaque quinzaine scolaire, on calcule le coût des marchandises achetées par l'école, qui est réparti entre les élèves : c'est le seul montant qu'ils aient à payer pour leur scolarité.

Les Écoles familiales encouragent l'agriculture durable et la conservation de l'environnement et des ressources naturelles. Les élèves

étudient la surveillance des sols, la préservation de l'eau et l'utilisation raisonnée de l'énergie. Quand ils retournent dans leurs communautés rurales, ils possèdent une bonne connaissance de l'agriculture et une conscience sociale.

Source : Emiliani et Gasperini, 2002.

Le programme de l'Escuela Nueva (École nouvelle), élaboré en Amérique latine au cours des 30 dernières années, démontre qu'il est parfaitement possible d'établir un équilibre fonctionnel du programme d'études de l'éducation de base respectant les critères nationaux et répondant à la situation rurale locale (voir *encadré 25*). Cette initiative, comme d'autres de même nature, combine les éléments essentiels communs au niveau national et le contenu supplémentaire basé sur la culture et l'économie locales, en ayant souvent recours aux artisans et conteurs locaux et à d'autres ressources humaines de la communauté.

Encadré 25. L'Escuela Nueva (École nouvelle) – Colombie

- (i) Quel était l'objectif de cette approche ? Quelles en étaient les caractéristiques essentielles ?

Comme dans beaucoup d'autres pays en développement, l'éducation rurale est restée à la traîne en Colombie. Le système de l'Escuela Nueva vise à fournir aux communautés rurales insuffisamment desservies une éducation de qualité d'un bon rapport coût-efficacité. Il s'agissait initialement d'un projet pilote colombien (1975) d'inspiration centrale, qui a ensuite pris la forme d'un programme national étendu à toutes les régions et constituant un système de remplacement de l'éducation formelle dispensée par l'État.

- (ii) En quoi consiste cette approche ?

L'Escuela Nueva comporte quatre composantes de base corrélées :
L'implication de la communauté pour le soutien de l'apprentissage de ses enfants : les enseignants reçoivent un manuel et bénéficient de suggestions pratiques sur la manière de faire agir réciproquement l'école et la communauté comme ressources d'apprentissage de l'une pour l'autre.

L'organisation scolaire : les écoles de l'Escuela Nueva comportent généralement une à trois salles de classe avec un ou deux enseignants chargés de classes multigrades pendant toute la durée du cycle de cinq ans.

Le programme d'études : les matériels utilisés dans le programme d'études sont conçus pour promouvoir un apprentissage actif – pour apprendre aux enfants à penser, analyser, examiner, créer et appliquer leurs connaissances. Beaucoup d'entre eux sont destinés à l'auto-apprentissage et l'enseignant est un animateur/gestionnaire des ressources qui facilite l'apprentissage.

La formation pédagogique : la formation est basée sur un changement de rôle à la fois social et pédagogique, qui fait de l'enseignant un facilitateur d'apprentissage et un dirigeant communautaire. Elle comprend des visites aux écoles afin de donner une démonstration de l'Escuela Nueva et une formation de base de trois cours d'une semaine organisés par l'unité régionale décentralisée chargée de la formation, avec des périodes d'application pratique intermédiaires réparties sur la première année scolaire.

Administration/gestion : le système de gestion de l'Escuela Nueva est un programme décentralisé à trois niveaux administratifs – le centre, le département et l'école. Le niveau central est celui d'une coordination nationale au ministère de l'Éducation, qui détermine les politiques et fournit une assistance technique. Dans chaque département régional, il existe un comité parallèle qui établit les plans d'universalisation et supervise et appuie les écoles. Au niveau des écoles, les fonctions de gestion sont exercées conjointement par les enseignants et les élèves, et les enseignants facilitent la mise en place d'une administration contrôlée par les élèves.

Coûts : les estimations de coûts pour le programme de l'Escuela Nova montrent que celui-ci est globalement plus coûteux que le système conventionnel, car il s'agit d'un modèle à valeur ajoutée. McEwan (sans date, dans McGinn, 1996) a estimé le coût moyen par élève et par an à 120 \$ pour l'Escuela Nueva, contre 84 \$ dans le système conventionnel. Globalement, un niveau plus élevé des résultats et peut-être des taux d'abandon inférieurs peuvent rendre ce programme plus rentable.

- (iii) Quel a été le degré de réussite de cette approche ? Comment cette réussite a-t-elle été déterminée ?

Dès 1992, quelques années après que l'Escuela Nueva a été mise en œuvre à grande échelle dans 18 000 écoles rurales, le taux de participation était passé à 81 % pour les filles et 78 % pour les garçons dans ces zones, contre 87 % et 86 % respectivement dans les zones urbaines. L'augmentation d'environ 30 % du nombre des inscriptions en zones rurales depuis 1975 peut être en partie imputée à l'Escuela Nueva, puisque plus de la moitié des écoles rurales de Colombie avaient

adopté ce modèle. Plusieurs évaluations ont été menées qui concordent pour indiquer un niveau des résultats scolaires légèrement supérieur pour l'Escuela Nueva par rapport au système conventionnel. Le fait que cette approche ait d'abord été mise en œuvre dans les écoles les plus défavorisées et comptant le moins d'enseignants tend à augmenter la portée de ces résultats. Toutes les écoles ne mettent pas en œuvre l'ensemble des composantes du système de l'Escuela Nueva. Les éléments d'appréciation de la qualité du programme sont mitigés, notamment après son application à grande échelle, et un certain nombre de ses composantes, comme les visites de supervision, n'ont pu être maintenues à leur niveau initial. Dans l'ensemble, on a constaté que ce programme avait réussi à augmenter, dans de bonnes conditions, la rentabilité de la qualité de l'éducation de base.

Source : Rugh et Bossert, 1998.

De plus, l'éducation de base comporte aussi des compétences transversales moins évidentes, qui couvre des aspects importants du développement personnel comme l'estime de soi, l'engagement à rechercher l'excellence, le comportement démocratique et les compétences interpersonnelles, telles que le travail d'équipe, la tolérance et les qualités d'animateur. Cet aspect du programme d'études dépend largement des relations enseignants-apprenants au niveau local, et notamment du style pédagogique (par exemple participatif ou autoritaire) et de la discipline régissant les conditions d'apprentissage (INRULED, 2001).

2.2.3 La langue d'enseignement

La langue d'instruction représente un facteur important qui influe sur la *pertinence perçue* des programmes éducatifs de base, ainsi que sur leur efficacité. Il est certain que l'instruction dans la langue maternelle facilite l'apprentissage dans ses premiers stades. Toutefois, il peut être nécessaire – et attendu – qu'une autre langue (la langue officielle ou une autre, largement utilisée) soit introduite dans le programme d'études à un stade ultérieur, notamment si la littérature dans la langue maternelle est limitée ou inexistante. Dans certains cas, les parents ont dénoncé le fait que leurs enfants soient exclus de l'enseignement dispensé dans la langue dominante. Quoi qu'il en soit, l'enseignant doit maîtriser parfaitement la langue d'enseignement et des matériels didactiques produits dans cette langue doivent être disponibles en classe.

2.2.4 Les matériels didactiques

Les matériels didactiques constituent une ressource importante de l'éducation de base, ressource qui est généralement déficiente, en qualité comme en quantité, dans les zones rurales. Les classes ne possédant pas de tableaux noirs, de cartes ou de graphiques utilisables sont courantes. Les manuels, les livres de lecture, les ardoises, les cahiers d'exercices, la craie, les crayons et les plumes sont trop souvent insuffisants. Les efforts pour l'amélioration de la qualité et des résultats de l'éducation de base doivent prêter attention sans délai à ces supports matériels de l'apprentissage. Comme on l'a vu précédemment (cf. l'*encadré 10*), certains programmes d'EBA incitent les apprenants à élaborer et à utiliser certains de leurs matériels didactiques propres, méthode qui possède un intérêt pédagogique tout en réduisant le coût des programmes. L'expérience acquise au fil des ans, à élaborer des matériels et des équipements didactiques à faible coût en utilisant les ressources disponibles au niveau local, pourrait être partagée entre les pays et utilisée plus largement¹³.

Les dispositions en faveur de l'éducation permanente constituent une partie importante de tout programme d'éducation de base exhaustif pour zones rurales. Les bibliothèques rurales (fixes ou mobiles), la presse rurale, la littérature en langues locales, les émissions de radio locales, etc. – peuvent toutes contribuer à la création et au maintien d'un environnement alphabétisé qui encouragera et appuiera l'éducation tout au long de la vie.

2.2.5 Les installations d'enseignement

Les installations d'enseignement, à savoir les bâtiments et les terrains, sont un facteur qui contribue largement à façonner l'environnement de l'apprentissage. Un bâtiment bien entretenu, adapté au climat, avec des salles de classe bien meublées et une ventilation et un éclairage satisfaisants, facilitent le processus d'enseignement-apprentissage. Une eau potable saine, des toilettes séparées pour les filles et les garçons et l'électricité doivent devenir des caractéristiques normales dans les écoles rurales et d'autres centres d'enseignement. Le terrain de jeux et le jardin scolaire servent aussi pour les activités d'apprentissage. Tous ces aspects caractéristiques d'un bon environnement d'apprentissage (à l'exception

13. De nombreux bureaux extérieurs de l'UNESCO et de l'UNICEF peuvent fournir des exemples, ainsi qu'une documentation sur la question.

possible de l'alimentation en électricité) devraient être gérables dans la plupart des communautés rurales. Des consultations approfondies avec les dirigeants locaux et les parents, éventuellement associées à une forme d'incitation (par exemple nourriture contre travail), peuvent conduire à l'« appropriation » et à la gestion de l'école par la communauté locale.

L'école « accueillante pour les enfants », qui a été définie au Forum mondial de l'éducation, englobe ces caractéristiques ainsi qu'un certain nombre d'autres, tout aussi souhaitables, qui sont esquissées dans l'*encadré 26*.

Encadré 26. Une école accueillante pour les enfants

La première condition pour qu'une école soit accueillante pour les enfants est que l'établissement et les infrastructures physiques soient en bon état, avec un espace et un mobilier adéquats pour chaque enfant, un éclairage approprié et un aspect général qui soit lumineux, attrayant et joyeux. Il est important de prévoir des toilettes et d'établir les écoles à proximité du domicile des élèves, notamment pour les filles.

Outre les programmes d'enseignement réguliers, les écoles accueillantes pour les enfants proposent des services de conseils sanitaires et nutritionnels, ainsi que des occasions de participer à des activités périscolaires comme les sports ou les clubs. Des politiques spéciales, comme des programmes d'action palliative, sont nécessaires pour répondre aux besoins de groupes d'élèves particuliers, comme les populations autochtones ou ceux qui ont des besoins physiques ou éducatifs spécifiques. Dans de nombreux pays, notamment dans certaines régions de l'Asie du Sud et de l'Afrique subsaharienne, des politiques appropriées visant à attirer et à retenir les filles sont nécessaires.

Enfin, les écoles accueillantes pour les enfants utilisent des programmes d'études et des manuels qui respectent les langues, les cultures et les styles cognitifs locaux, et leurs méthodes pédagogiques sont centrées sur l'apprenant et non sur l'enseignant.

Source : UNESCO, 2000d.

2.2.6 Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Les technologies de l'information et de la communication (TIC), et notamment la radio, sont utilisées dans certains pays pour appuyer les programmes d'enseignement scolaire et d'éducation de base des adultes dans les zones rurales. Toutefois, leur potentiel demeure dans une large mesure inutilisé. L'efficacité de la radio en tant que moyen d'appui de la formation du personnel enseignant en cours d'emploi est généralement reconnue, mais son utilisation en salle de classe ou en centre d'apprentissage des adultes reste problématique (par exemple en ce qui concerne les horaires des émissions, les difficultés de réception, la fourniture de piles pour les postes à transistors). Les émissions télévisées sont utilisées plus rarement pour atteindre les apprenants ruraux (un exemple est donné par le Programme de formation maternelle en Turquie, mentionné dans la *section 3.1.3*). Les cassettes audio et vidéo sont plus faciles à utiliser et présentent certains avantages, comme la programmation à l'échelle locale, la possibilité d'interrompre et de réentendre pour faciliter la compréhension, etc. Pour obtenir les meilleurs résultats, l'emploi de ces technologies pour l'éducation *de base* doit être dirigé par un enseignant. En dépit de leurs mérites et de leur potentiel, la contribution des TIC à la réalisation des objectifs de l'EPT reste encore à évaluer. Le rapport coût-efficacité est l'une des questions qu'il faut aborder.

2.2.7 Évaluer les acquis éducatifs

L'évaluation des acquis éducatifs, à intervalles réguliers, peut aider aussi bien l'enseignant que l'apprenant à mesurer les progrès accomplis dans le processus d'apprentissage. Quand ils sont administrés comme il convient, sans présenter un caractère de menace, les tests peuvent être un outil pédagogique utile encourageant les apprenants à faire de leur mieux. Leurs résultats aident aussi les superviseurs et les administrateurs à déceler les points faibles du programme d'études, de l'enseignement ou d'autres intrants et à prendre les mesures correctives nécessaires. Si les évaluations simples des acquis en salle de classe doivent faire partie du bagage de chaque enseignant, les tests normalisés, plus complexes, demandent une capacité technique et administrative qui fait défaut dans de nombreux pays en développement. Les tests normalisés, comme l'évaluation continue des acquis, sont particulièrement problématiques en zones rurales du fait des difficultés logistiques et de la formation généralement déficiente des

enseignants ruraux. La section suivante, qui aborde les généralités relatives à la gestion, examinera les moyens de traiter ce problème.

3. Planifier et gérer les améliorations de l'éducation de base en zones rurales

L'analyse et les exemples de la section précédente montrent à l'évidence que des efforts notables sont déployés pour trouver des moyens de développer et d'améliorer l'offre d'éducation de base en zones rurales. Quels sont donc les enseignements et principes directeurs essentiels qui peuvent aider les décideurs, les planificateurs, les administrateurs et leurs différents partenaires nationaux et internationaux à rendre l'éducation de base plus efficace dans la promotion du développement rural et la réduction de la pauvreté rurale ? Les principaux points évoqués ci-dessous ne sont pas nouveaux : nombre d'entre eux ont été recommandés dès l'année 1970 sous une forme ou sous une autre, et certains sont plus largement appliqués que d'autres.

3.1 Planifier l'éducation de base pour le développement rural

3.1.1 Assurer le suivi des activités d'éducation de base

Le suivi des activités d'éducation de base en zones rurales est une condition préalable de la planification et de l'exécution des réformes ou des améliorations. Les statistiques de base sur la population d'âge scolaire, la scolarisation, la fréquentation, l'achèvement des études et la promotion sont essentielles à la bonne gestion du système scolaire, mais elles sont souvent incomplètes et imparfaites pour les zones rurales. Ces statistiques et d'autres données quantitatives et qualitatives, décomposées selon le sexe, la communauté, le type de scolarité, la zone administrative et autres catégories appropriées, sont utiles pour déceler les disparités et les dysfonctionnements qui exigent une action corrective. Leur analyse peut révéler les disparités entre zones urbaines et rurales, mais aussi les différences et la diversité existant entre les zones rurales, qui sont nécessaires aux décisions en matière de planification et de gestion au niveau sous-national. Les résultats de ces analyses, s'ils sont correctement utilisés, peuvent informer les décisions de politique générale concernant l'allocation et l'utilisation des ressources de l'éducation de base en zones rurales.

Comme on l'a vu ci-dessus, les tests normalisés appliqués aux résultats scolaires peuvent fournir des informations importantes sur les performances des écoles. La haute direction du système scolaire peut utiliser leurs résultats comme un des critères permettant de déterminer l'allocation des ressources humaines et matérielles. L'équité au niveau des perspectives d'éducation étant désormais un objectif de politique générale essentiel, les disparités en faveur des zones urbaines observées dans les résultats des tests doivent inciter à des investissements compensatoires dans la scolarité rurale. L'expérience du Chili (voir *encadré 27*) montre comment les résultats d'évaluations peuvent être utilisés pour des décisions portant sur la gestion, et aussi pour motiver différents acteurs à améliorer leurs performances.

**Encadré 27. Une campagne pour la qualité de l'éducation :
mesurer les résultats et apporter des incitations
– Chili**

Le Chili a entrepris un effort concerté pour améliorer la qualité de l'éducation. Les mesures essentielles marquent un recentrage des politiques éducatives sur les résultats, alors qu'elles se préoccupaient jusqu'ici des intrants :

- *Évaluation nationale.* Un système complet de tests normalisés (SIMCE) évalue tous les deux ans les compétences en espagnol et en mathématiques des élèves de 4^e et 8^e années et contrôle la progression des écoles dans l'amélioration des résultats.
- *Discrimination positive.* Un programme gouvernemental connu sous le nom de Programme P900 est consacré à l'assistance à apporter aux 900 écoles primaires les plus pauvres – depuis les manuels et matériels nouveaux jusqu'à l'appui professionnel aux enseignants.
- *Récompenses.* Un système national d'évaluation des performances pour les écoles financées par l'État (SNED) attribue des primes à tous les enseignants d'une école sur la base des résultats obtenus par les élèves.

Largement diffusés et publiés dans la presse nationale, les résultats du SIMCE ont plusieurs usages :

- Les décideurs utilisent ces résultats pour comparer les performances scolaires au niveau national et identifier les écoles qui ont besoin d'aide.
- Les écoles utilisent leurs bons résultats pour assurer leur promotion et attirer davantage d'élèves.

- Les parents utilisent les résultats pour faciliter le choix de la meilleure école pour leurs enfants.

Les données du SIMCE sont aussi utilisées pour évaluer le rythme des progrès réalisés par les élèves qui fréquentent les écoles du programme P900. Les écoles qui améliorent suffisamment leurs résultats sont « admises » dans le courant dominant des initiatives de réformes de l'école primaire et remplacées dans le programme par d'autres écoles.

Le SNED a établi une concurrence entre les écoles de population scolaire et de niveau socio-économique comparables. Environ 31 000 enseignants ont reçu des primes dans chacun des deux cycles de récompenses attribuées par le SNED.

De nombreux parents, enseignants et administrateurs scolaires estiment que ce système de normes et d'évaluations extérieures fournit un bon élément d'appréciation pour la mesure des performances des écoles. D'autres considèrent que le SIMCE est injuste, notamment envers les écoles et les élèves des voisinages pauvres. En dépit de cette controverse, il est clair que le Chili évolue vers un système éducatif davantage orienté vers la qualité de l'enseignement.

Source : PNUD, 2001 (Encadré 4.4).

Dans les situations où la présentation des rapports sur les statistiques et les résultats des tests concernant les écoles rurales n'est pas encore fiable ou systématique, les enquêtes par sondage peuvent être une option accessible pour obtenir des informations utiles à la fois sur la situation dans les écoles et dans les classes et sur les acquis scolaires. Par exemple, trois initiatives internationales ont aidé de nombreux pays à faible revenu à concevoir et exécuter des enquêtes de ce type. Le projet de Suivi permanent des acquis scolaires (MLA), parrainé par l'UNESCO et l'UNICEF, a permis la formation de personnel national et généré des informations utiles dans 72 pays d'Afrique, d'Asie, des États arabes et du sud-est de l'Europe. Le *Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*, basé au Bureau de l'UNESCO à Santiago, travaille avec 16 pays de la région ; et le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), basé au Bureau de l'UNESCO à Harare, est une entreprise conjointe de 15 ministères nationaux de l'Éducation. [Les tableaux 2, 3, 4, 6, 7 et 8 présentent des données provenant de ces enquêtes par sondage.]

Le suivi des activités d'éducation *non formelle* dans les zones rurales est particulièrement problématique, notamment lorsqu'il s'agit des activités administrées par des ONG et des associations communautaires locales. Lorsque l'État apporte un financement ou une autre forme d'appui, on peut demander aux prestataires de cet appui d'établir des rapports périodiques incluant des rubriques, telles que le nombre de bénéficiaires par âge et par sexe, qui seront utiles pour les tâches de planification et de gestion. Une autre option consiste à mener des enquêtes par sondage afin d'obtenir des données de référence sur la nature, la portée, l'organisation et les résultats des activités d'éducation de base non formelle dans des zones rurales témoins.

3.1.2 Éliminer les disparités entre zones urbaines et rurales

Éliminer les disparités entre zones urbaines et rurales en matière d'éducation de base exige une planification détaillée au sein du système global d'éducation et de formation, de telle sorte que l'éducation de base en zones rurales puisse offrir des perspectives d'apprentissage équivalent en qualité à celles qui sont ouvertes dans les zones urbaines. Ses composantes formelles et non formelles doivent être conçues et gérées de manière à être complémentaires, et elles doivent s'intégrer, dans toute la mesure du possible, aux autres initiatives en faveur du développement rural (par exemple pour améliorer la santé, la sécurité alimentaire, la production agricole, la protection de l'environnement, l'autonomie locale, l'accès au crédit, etc.).

Les mécanismes de consultations périodiques et de planification concertée entre les acteurs clés doivent aider à réaliser cette harmonisation. La carte scolaire, par exemple, devrait prendre en compte les analyses et les plans des différents spécialistes du développement rural, qui pourront à leur tour être appelés à participer à la formation en cours d'emploi des enseignants des programmes formels et non formels en zones rurales. Inversement, les agents de vulgarisation rurale peuvent être sensibilisés à l'identification des besoins éducatifs de base non satisfaits et au dialogue avec les enseignants et les administrateurs des activités d'éducation et de formation. D'autres synergies peuvent être encouragées au niveau de la communauté en utilisant l'école comme un centre d'activités sociales en rapport avec le développement rural (Moulton, 2001).

Le développement de l'éducation de base en zones rurales demande à être planifié et exécuté dans une approche à long terme et systémique. Les changements d'approche et de politique générale doivent être minimales afin d'établir et de conserver une cohérence essentielle dans l'offre de services d'éducation de base. Une étude effectuée au Sénégal, par exemple, a conclu qu'« un manque de cohérence dans les stratégies » avait été un défaut majeur du développement de l'éducation de base en zones rurales depuis l'indépendance (Balizet, 2001). Les innovations sont généralement introduites à titre expérimental dans une zone limitée, avec des niveaux de ressources (souvent fournies et orientées par les bailleurs de fonds) exceptionnellement élevés. Cette expérimentation avec les innovations est prudente et utile, mais rares sont les « réussites » qui sont ensuite largement reproduites ou élargies à grande échelle, incorporées dans le système national d'éducation et de formation, voire même poursuivies au-delà de la période expérimentale. Il faudrait manifestement consacrer davantage de réflexion et d'engagement au passage à grande échelle des innovations réussies et à leur établissement sur une base solide et durable

Éliminer les disparités n'implique pas l'homogénéisation du processus d'enseignement et d'apprentissage ni de son contenu spécifique. Comme on l'a vu précédemment, il existe une grande diversité dans les zones rurales, qu'il s'agisse des situations locales (économie, langue, coutumes, valeurs) ou des besoins éducatifs de base de différents groupes d'apprenants. Un certain dosage des matières communes fixées au niveau national avec des éléments déterminés localement peut améliorer la pertinence et l'attrait d'un programme pour les apprenants locaux. De même, les matériels et méthodes didactiques adaptés à la communauté locale et utilisant les ressources disponibles peuvent renforcer le processus d'apprentissage. La situation locale peut exiger une certaine souplesse dans le calendrier (ou le programme) scolaire, les horaires des cours et la langue d'enseignement. De nombreux programmes d'éducation non formelle font déjà preuve de cette adaptabilité à la situation en zones rurales.

L'implication des communautés locales dans les processus de planification et d'exécution peut faciliter la création de cette diversité dans l'offre d'éducation de base. Sur ce point, une analyse recommande « [...] un processus de planification partant de la base permettant aux communautés rurales d'exprimer leurs points de vue, de les regrouper et

de les coordonner au niveau de l'administration locale ou de celle de la circonscription. Ces points de vue seront ensuite recueillis et interclassés entre circonscriptions, régions, États/provinces, et enfin au niveau national. Une telle approche refléterait la réalité de terrain et permettrait de constituer un réseau dans lequel se concilieraient les perspectives locales, régionales et nationales » (INRULED, 2001).

3.1.3 Cibler le financement sur les secteurs où il est le plus nécessaire

Cibler le financement sur les secteurs où il est le plus nécessaire est manifestement essentiel, mais souvent difficile à réaliser à cause des contraintes bureaucratiques et des intérêts acquis. Même lorsque le ciblage est politiquement réalisable, comme dans le Programme P900 du Chili (voir *encadré 27*), les fonds alloués à des écoles ou groupes ruraux ciblés réduisent d'autant le financement général disponible pour d'autres écoles et groupes ruraux, ce qui peut provoquer des oppositions dues aux inégalités perçues (Moulton, 2001). Reporter ces choix à des échelons inférieurs en décentralisant la responsabilité de l'éducation de base peut rendre les décisions en matière de financement plus sensibles aux niveaux locaux mais risque aussi d'ouvrir la porte à des abus qu'il serait plus difficile de dissimuler à des niveaux administratifs plus élevés. Une autre mesure controversée mérite d'être mentionnée ici. Des systèmes de financement appropriés peuvent être conçus à la fois pour mobiliser des ressources locales supplémentaires et pour donner la priorité aux écoles ou aux communautés qui en ont le plus besoin, par exemple en utilisant des coefficients liés aux mauvais taux de scolarisation ou de longévité scolaire, aux taux d'analphabétisme des adultes ou autres indicateurs des besoins. L'allocation des ressources en fonction des besoins a été utilisée dans de nombreux systèmes scolaires pour déterminer le montant de celles-ci. La localisation physique de l'école est parfois prise en considération pour l'attribution de ressources supplémentaires – personnel ou budget – aux écoles isolées (Ross et Levačić, 1999).

À l'intérieur du budget consacré par l'État aux écoles primaires, un réexamen des allocations pourrait aider à rectifier les disparités actuelles entre zones urbaines et rurales. Par exemple, des incitations sous forme de différences de salaires, de logements subventionnés, de primes de repas et de transport et de perspectives de promotion professionnelle peuvent être introduites afin de rendre les affectations en zones rurales plus attrayantes.

Financer la formation et l'appui aux chefs d'établissement des écoles rurales peut être un investissement en faveur d'une plus grande efficacité des écoles (Moulton, 2001). L'apport aux écoles rurales de fonds discrétionnaires modestes, devant être utilisés à l'amélioration de l'environnement de l'apprentissage, comme on en a fait l'essai en Inde, peut aider à élever le niveau des normes et le moral. L'augmentation des investissements dans la fourniture de moyens didactiques et de matériels d'apprentissage aux écoles rurales serait certainement d'un bon rendement en termes de résultats scolaires et de taux d'achèvement des études.

Lorsque l'on cible les financements afin de répondre aux besoins les plus urgents, d'autres formes d'éducation de base doivent encore être prises en considération. Il y a beaucoup à dire en faveur d'une forte augmentation du financement des programmes de DPE en zones rurales. Étant donné l'importance vitale des premières années de la vie de l'enfant, pour sa survie comme pour son développement harmonieux, le financement des programmes de DPE bien gérés doit être considéré comme un investissement stratégique à très fort rendement pour l'individu et pour la société.

Dans les communautés où la scolarité formelle n'est pas encore réalisable, ou dans lesquelles il existe une masse d'enfants non scolarisés et d'adolescents et d'adultes analphabètes, les programmes d'éducation de base non formelle constituent la solution de remplacement évidente. Ils présentent aussi quelques avantages potentiels en matière de coûts, comme l'ont expliqué Coombs et Ahmed il y a une trentaine d'années :

« La souplesse et l'aspect non conventionnel inhérents à l'éducation non formelle – sa liberté d'être différente, d'improviser et de s'adapter à une infinie diversité de circonstances et de perspectives – lui confèrent de nombreux avantages de coûts potentiels par rapport à l'éducation formelle. Cependant, ces avantages ne surgissent pas automatiquement ; ils doivent être continuellement recherchés et exploités » (Coombs et Ahmed, 1974).

Depuis cette analyse, l'utilisation des technologies modernes de l'information et de la communication dans les programmes d'éducation non formelle (et formelle) s'est plus répandue, bien que leur potentiel n'ait pas encore été pleinement utilisé dans les zones rurales. Comme on l'a vu précédemment, la radio et les cassettes audio et vidéo ont prouvé leur efficacité en tant que médias éducatifs dans de nombreuses situations

rurales (exemples : nomades, groupes isolés) et offrent donc une possibilité d'investissement qui peut parfois être un moyen rentable d'atteindre certains groupes défavorisés. Quand on examine le ciblage des allocations ou du financement, on doit prendre garde de ne pas raisonner en termes de « ou bien ... ou bien ». Tous les groupes cibles ont besoin d'attention. Toutes les formes d'éducation de base ont besoin de ressources. Le vrai problème est de parvenir à un dosage viable et efficace qui favorisera l'équité et contribuera au développement rural.

3.2 *Coopération et partenariats aux niveaux national et international*¹⁴

3.2.1 Une coopération étroite entre les prestataires d'éducation de base

Une coopération étroite entre les prestataires d'éducation de base est la condition préalable pour réaliser des progrès significatifs dans les zones rurales. De nombreux acteurs y sont impliqués, qu'ils soient gouvernementaux (par exemple les ministères de l'Éducation, de l'Agriculture, du Développement rural, de la Santé, etc.) ou non gouvernementaux, fonctionnant à des niveaux divers, de l'échelon national à l'échelon local.

De plus, comme on l'a vu dans la section précédente, l'éducation de base comprend des activités diverses qui desservent (ou ne desservent pas) des circonscriptions rurales et des catégories d'apprenants diverses. Pour organiser et diriger ces divers courants d'appui au développement rural, le gouvernement et ses partenaires doivent déployer leurs efforts avec souplesse, mais aussi avec détermination.

3.2.2 Promouvoir l'appropriation communautaire des programmes d'éducation de base

Promouvoir l'appropriation communautaire des programmes d'éducation de base aide à assurer leur pertinence, leur durabilité et leur efficacité, que ce soit en termes d'acquis éducatifs ou de contribution à la réalisation des autres objectifs de développement rural. L'implication des communautés locales dans le processus de planification est une première démarche qui doit être accomplie

14. Voir le *chapitre VI* pour l'examen de la coopération avec des partenaires extérieurs.

de manière ouverte et non exclusive, afin que tous les groupes d'intérêts puissent exprimer leurs points de vue et que toute opposition soit levée ou du moins identifiée. Compte tenu des différents obstacles à l'éducation de base examinés précédemment, réaliser l'appropriation communautaire peut souvent être une affaire très délicate, qui peut exiger des prestataires d'éducation des talents de négociateurs déterminés et patients. La situation se trouve encore compliquée par le fait qu'il existe dans la plupart des communautés des conflits d'intérêts entre les groupes. Dans certains cas, le gouvernement a un rôle à jouer en assurant un équilibre entre les droits individuels et la responsabilité communautaire.

Encadré 28. Les Centres d'apprentissage communautaires en Asie et dans le Pacifique

Le projet des Centres d'apprentissage communautaires (CAC) a été lancé en 1995 par le Programme Asie-Pacifique d'éducation pour tous (APPEAL), basé au Bureau de l'UNESCO à Bangkok. Des CAC fonctionnent actuellement dans 18 pays de la région Asie-Pacifique : Bangladesh, Bhoutan, Cambodge, Chine, Inde, Indonésie, Iran, Malaisie, Myanmar, Mongolie, Népal, Ouzbékistan, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République démocratique populaire lao, Thaïlande et Viet Nam.

Du fait des situations et des caractéristiques très différentes de ces pays, il existe une diversité considérable dans les activités menées par les CAC. Cependant, la préoccupation essentielle dans tous ces pays est de faciliter un apprentissage qui soit de nature à renforcer la qualité de vie de la communauté et à servir les intérêts communs, conformément aux décisions des membres de la communauté. Les activités de base des CAC sont étroitement liées à l'économie locale et aux conditions de vie, aux compétences déjà acquises par la population et au potentiel local de transformation socio-économique. Les besoins, les intérêts et les aspirations de la population, ainsi que les ressources qui peuvent être mobilisées, sont identifiés grâce à des opérations participatives qui assurent l'acceptation des activités de la CAC par la communauté.

On peut discerner à travers la région trois grandes séries d'activités des CAC. Dans un premier groupe de pays au taux d'alphabétisation relativement faible et à croissance économique lente, comme le Bhoutan et le Bangladesh, les centres se sont axés sur des activités d'alphabétisation de base et de postalphabétisation, accompagnées de quelques formations professionnelles. Un deuxième groupe inclut les pays de l'Asie de l'Est et du Sud-Est qui ont

des taux d'alphabétisation relativement élevés et sont nouvellement industrialisés. Ils se concentrent essentiellement sur les activités liées à la génération de revenus, à l'emploi et à l'entrepreneuriat. Enfin, un troisième groupe inclut les pays, essentiellement en Asie centrale, qui ont des taux d'alphabétisation élevés et se trouvent dans un processus de transition vers l'économie de marché et l'économie libérale. Dans ces pays, les CAC se consacrent à développer les compétences dont les populations ont besoin pour s'adapter au changement de cadre des activités économiques et des modèles de communication.

Dans certains pays, les CAC fonctionnent directement sous l'autorité du ministère de l'Éducation, alors que dans d'autres ils ont été mis en place avec l'aide d'une ONG. Dans quelques pays, comme l'Inde, il y a eu des tentatives informelles pour lier la gestion des CAC à des organismes locaux démocratiquement élus. Étant donné la diversité des besoins éducatifs, les centres cherchent à établir des liens avec tous les établissements locaux appropriés axés sur l'agriculture, la santé, la pêche, l'éducation, etc. Par exemple, dans la province de Gansu, en Chine, les gestionnaires du projet s'efforcent d'utiliser pleinement les écoles locales comme sites des CAC sur lesquels les enseignants, ainsi que d'autres professionnels locaux, travaillent comme tuteurs à temps partiel pour les agriculteurs. À l'inverse, la Dhaka Ahsania Mission, ONG installée au Bangladesh, a tenté de réunir les CAC et les écoles primaires locales en ouvrant les installations des CAC aux enseignants et aux élèves et en impliquant les enseignants dans la gestion des centres. Ce type de coopération aide à optimiser l'utilisation des ressources et favorise la durabilité des centres.

Le projet des CAC a déclenché de nouvelles initiatives visant à offrir des possibilités d'apprentissage à des populations qui n'avaient pas été atteintes jusque-là et à leur donner les moyens de transformer leurs propres existences. La force principale de l'initiative pour la CAC réside dans sa flexibilité et son ouverture. La durabilité des CAC dépendra largement de la manière dont les responsables de l'éducation considèrent ces initiatives et autorisent leur intégration dans les politiques et programmes nationaux. Le passage à une grande échelle à partir du projet pilote a commencé dans quelques pays comme le Viet Nam, où le programme s'est développé passant de six centres pilotes à 155 CAC dans 36 des 61 provinces.

Source : Informations extraites du site web d'APPEAL : <http://www.unescobkk.org/education/appeal/clc/synth.htm>.

Toute décentralisation de la responsabilité de l'éducation de base doit donc être soigneusement mise au point afin de se prémunir contre tout risque de domination et de discrimination au niveau local. Les Centres d'apprentissage communautaires (voir *encadré 28*) qui fonctionnent dans la région Asie et Pacifique donnent l'exemple d'une approche particulièrement souple de l'offre d'éducation non formelle dépendant largement des initiatives et des ressources locales.

Il convient de trouver un point d'équilibre raisonnable entre l'appui et la supervision de l'État, d'une part, et l'appropriation par la communauté, d'autre part. Cette dernière a souvent impliqué les allocations de ressources communautaires, mais celles-ci devraient être complémentaires et ne pas être considérées comme un substitut au financement et autres formes d'appui assurés par l'État. En fait, dans de nombreux pays à faible revenu, les communautés des zones rurales délaissées ont pris l'initiative de créer leurs propres écoles. Si admirable soit-il, ce type d'appropriation locale peut générer un dilemme en matière d'équité et en rapport avec le droit à l'éducation :

« [...] les systèmes d'enseignement nationaux doivent distribuer les ressources de manière équitable à toutes les écoles, rurales et urbaines. Aussi longtemps que les communautés rurales pauvres financent leurs propres écoles, les ressources publiques affectées à l'éducation sont allouées de manière inéquitable aux écoles urbaines, où les familles ont sans doute, paradoxalement, les moyens de payer davantage. Si le ministère assure la construction et l'équipement d'une école dans la communauté [rurale], les parents peuvent cesser de payer aussi cher, mais ils peuvent aussi perdre leur droit de regard » (Moulton, 2001).

L'éducation de base étant un bien public, nul ne devrait en être exclu parce qu'il ne peut assumer les frais d'inscription ou d'autres coûts.

L'appropriation communautaire peut aussi être renforcée en impliquant les dirigeants locaux laïques et religieux, en tant que participants directs (par exemple, dans les cours d'alphabétisation des adultes), ou comme organisateurs ou bien comme membres du conseil local de l'éducation. De même, la liaison des programmes d'éducation de base, notamment ceux qui sont destinés aux adultes, avec les institutions sociales et groupes locaux (par exemple les temples, mosquées, églises, associations

féminines) peut susciter l'appui des fidèles ou des adhérents et contribuer à assurer la durabilité des programmes (Lauglo, 2001). Les comités de surveillance des programmes ou des écoles et les associations parents-enseignants sont d'autres moyens d'impliquer les membres de la communauté dans la gestion des programmes d'éducation de base.

Il existe encore un autre moyen de renforcer, au niveau local, l'appropriation des écoles et le droit de regard sur celles-ci : le groupement des écoles, qui favorise l'échange d'expériences et d'informations entre pairs, ainsi qu'un certain partage des ressources. En Ouganda, par exemple, les écoles « centrales » sont en liaison avec des écoles « satellites » (Moulton, 2001). La Chine propose un autre exemple avec ses dispositifs de « jumelage » qui établissent une liaison entre les zones côtières développées et les écoles des zones plus pauvres de l'ouest du pays. Depuis 1992, quelque 1 400 écoles ont participé à ces jumelages et près de 16 000 enseignants du primaire et du secondaire ont été formés dans les régions de l'Ouest grâce à ce système (INRULED, 2001).

Enfin, l'existence de bonnes relations entre l'école – ou un autre programme éducatif – et la communauté locale est à la fois une condition nécessaire et la conséquence du sentiment d'appropriation de l'éducation. Les administrateurs des écoles et des programmes, ainsi que les enseignants (qui sont souvent des « éléments extérieurs »), peuvent donc contribuer à établir des relations constructives avec la communauté en se montrant sensibles aux besoins et aux aspirations de tous les groupes qui la constituent.

3.2.3 Le gouvernement doit normalement assumer un rôle dirigeant au niveau national

Le gouvernement doit normalement assumer un rôle de dirigeant au niveau national en coordonnant les initiatives de ses différents départements et celles des différents autres partenaires, en impulsant l'action en cas de besoin et en veillant à ce que soient dûment pris en compte des principes importants comme l'équité et des objectifs de politique générale comme la réduction de la pauvreté. Dans certains pays, les organismes de coordination de l'Éducation pour tous existants peuvent servir à cette fin, à condition d'inclure les ministères et autres acteurs clés du développement rural.

La coordination des initiatives doit en principe être plus facile à organiser au niveau local et devrait produire des synergies évidentes sur le terrain, mais elle demeure encore l'exception plutôt que la règle. Une étude commandée par le Club du Sahel et entreprise dans cinq pays d'Afrique de l'Ouest souligne la « large séparation » existant entre les systèmes éducatifs, d'une part, et les programmes et services de développement, de l'autre, qui constitue un obstacle majeur à la promotion du développement rural sur le terrain. Cette étude a permis de constater que les éducateurs (programmes formels et non formels) comprennent mal ou pas du tout les questions socio-économiques qui sont en jeu dans les régions où ils travaillent et ne recherchent pas les moyens d'adapter leurs programmes pour préparer les apprenants à assumer des responsabilités nouvelles. Les services de développement rural, pour leur part, ne saisissent que rarement la dimension pédagogique de leur mission (Easton *et al.*, 1998).

Une étude préparée récemment pour la Banque mondiale propose plusieurs recommandations sur la manière dont les spécialistes du développement rural peuvent aider les éducateurs à améliorer les écoles rurales :

- Aider les éducateurs [...] à analyser l'espace rural, l'environnement physique aussi bien social/culturel afin que [...] les projets éducatifs ruraux prennent en compte les particularités de l'environnement rural dans la conception et l'exécution de projets.
- Collaborer à la préparation de [...] documents de planification [...] [utilisant le processus de développement mené par la communauté] pour réfléchir aux améliorations de la scolarité primaire dans les plans de développement et de maintien de l'espace rural.
- Mettre à la disposition des écoles les personnels et autres ressources nécessaires pour instruire les élèves sur leur environnement rural, ainsi que sur les compétences agricoles et autres compétences et connaissances pratiques qui complètent le programme d'études classiques.
- Établir des partenariats portant sur des interventions simples et bien définies, telles que le montage de panneaux solaires sur les toits des écoles ou l'alimentation des écoles en eau de puits.
- Encourager les communautés à utiliser l'école comme centre d'éducation et d'activités sociales au-delà de l'enseignement primaire.

- Collaborer à la formation d'agents de vulgarisation et d'enseignants du primaire capables de recueillir l'expression de besoins et de problèmes extérieurs à leur cadre professionnel personnel [afin que] [...] les uns et les autres puissent appréhender toute l'ampleur de l'espace rural.
- Promouvoir un soutien politique. Les spécialistes du développement et de l'éducation ruraux pourront piloter des activités favorisant un soutien politique local à un large éventail d'activités de développement, y compris l'apport d'améliorations aux écoles [...] (Moulton, 2001).

3.2.4 Les organisations non gouvernementales et les associations communautaires constituent un autre ensemble d'acteurs importants

Les organisations non gouvernementales et les associations communautaires constituent un autre ensemble d'acteurs importants pour la diffusion de l'éducation de base en zones rurales. Elles sont souvent les seuls prestataires d'éducation de base dans les communautés rurales, et nombre d'entre elles fonctionnent avec un soutien (ou une supervision) limité, voire inexistant, de l'État. Elles sont particulièrement efficaces dans l'élaboration de projets au niveau de la communauté, et un certain nombre d'ONG ont démontré leur capacité d'exécuter des programmes à grande échelle, tels que les 34 000 écoles non formelles du BRAC au Bangladesh (voir *encadré 3*). Certaines ONG ont généré des approches novatrices qui ont été largement reproduites, par exemple REFLECT (voir *encadré 10*), alors que d'autres ont exercé une influence importante sur les politiques publiques relatives à l'alphabétisation et autres programmes d'éducation de base non formelle.

L'esprit d'initiative, la souplesse, le dévouement et les ressources que les ONG apportent aux zones rurales constituent souvent une contribution notable à l'éducation de base et au développement rural. Dans de nombreuses zones reculées, les ONG sont les seuls prestataires de services publics, éducation incluse. La formation du personnel des ONG, le suivi et l'évaluation de leurs programmes et la planification en vue de leur duplication et de leur passage à une échelle supérieure, en d'autres termes la durabilité des programmes des ONG, nécessitent une attention et un appui particuliers. On ne réfléchit pas assez à la planification centrée sur la possibilité de reproduction et de passage à une échelle supérieure.

De plus, la durabilité de certains programmes d'ONG dépend d'une seule personne ou d'une base de ressources dépourvue de fiabilité.

En dépit de ces faiblesses, la contribution actuelle et potentielle des ONG fait de ces dernières, dans les zones rurales, des acteurs précieux qui peuvent être introduits dans un solide partenariat avec les pouvoirs publics et d'autres acteurs. Cela est essentiel à toute expansion majeure des programmes d'éducation de base non formelle à l'intention des adolescents et des adultes. Même si on limite l'objectif à l'amélioration de l'efficacité et de l'efficacités des programmes d'éducation de base, les activités des ONG peuvent être mises en relation et harmonisées avec d'autres composantes du système d'éducation et de formation. Une des approches possibles consiste, pour les pouvoirs publics, à externaliser les activités d'éducation de base non formelle dans le cadre d'un arrangement contractuel, comme par exemple au Maroc (voir *encadré 8*) et au Sénégal (voir *encadré 12*). Une autre consiste à associer des représentants des ONG à la planification et à la gestion de programmes nationaux d'éducation non formelle, comme l'a réalisé l'Inde, en 1998, quand elle a mis sur pied sa Mission d'alphabétisation nationale, qui comporte la participation d'ONG à tous les niveaux de la structure d'appui élaborée de la Mission.

3.2.5 Dans les pays à faible revenu, l'implication du secteur privé dans l'éducation est particulièrement évidente – si elle existe – dans le nombre des écoles privées, qui varie largement d'un pays à l'autre

Dans les pays à faible revenu, l'implication du secteur privé dans l'éducation est particulièrement évidente – si elle existe – dans le nombre des écoles privées, qui varie largement d'un pays à l'autre. De nombreuses écoles privées sont administrées par des organisations religieuses et peuvent, tout en proposant le programme d'études déterminé par les pouvoirs publics, posséder un agenda religieux spécifique. D'autres écoles privées ont un fonctionnement à but lucratif et proposent des coûts (et souvent des normes) plus élevés que ceux des écoles publiques. Une enquête menée récemment en Inde a conclu que « les écoles privées sont devenues des entreprises florissantes, même dans les zones rurales ». Cela a été attribué « (i) [à] la dégradation des écoles publiques, et (ii) [à] une meilleure solvabilité des parents » (Reddy, 2001). Curieusement, on a constaté que les écoles privées sont plus répandues dans les « zones attardées » que dans les zones plus développées. Le pourcentage des élèves fréquentant des écoles privées variait entre 10 % et près de 30 %

à travers cinq des États de l'Inde. Outre la gestion d'écoles à but lucratif, les entreprises privées peuvent collaborer avec l'État pour appuyer les écoles rurales. C'est, par exemple, le cas de l'Escuela Nueva en Colombie (voir *encadré 25*), partenariat rural entre l'administration de l'éducation aux niveaux national, régional et local, la Fédération des producteurs de café et certaines organisations sociales et de développement local (UNESCO, 2000*d*).

Bien qu'il existe d'importants problèmes de politique publique concernant l'implication du secteur privé dans la scolarité (par exemple en matière d'équité, de normes, de certification, de financement public, etc.), le secteur privé ne peut être ignoré en tant que partenaire réel ou potentiel de l'expansion et de l'amélioration de l'offre de scolarité en zones rurales.

Cependant, le secteur privé est généralement beaucoup moins impliqué dans l'éducation de base non formelle. Quelques petites entreprises rurales fournissent effectivement des locaux ou un soutien matériel aux programmes d'alphabétisation et de formation professionnelle non formelle. Quelques employeurs éclairés réalisent que les compétences en lecture, écriture et calcul peuvent améliorer les performances, la santé et la sécurité de leurs travailleurs, et sont désireux d'appuyer, voire d'organiser, des programmes d'alphabétisation à leur intention. Ainsi, l'Afrique du Sud a récemment élaboré un programme d'éducation de base et de formation des adultes (EBFA) qui encourage les employeurs, y compris les agences étatiques, à appuyer ou à organiser des activités d'EBFA (Lauglo, 2001). Ces exemples prometteurs, mais encore rares, donnent à penser que le secteur privé constitue un partenaire potentiel important qui a besoin d'être encouragé, peut-être par des incitations fiscales ou autres, à participer au développement des perspectives d'éducation de base non formelle en zones rurales.

3.2.6 Au sein du secteur éducatif, l'une des ressources les moins mobilisées pour l'éducation de base se trouve au sommet de la pyramide : les établissements d'enseignement supérieur

Au sein du secteur éducatif, l'une des ressources les moins mobilisées pour l'éducation de base se trouve au sommet de la pyramide : les établissements d'enseignement supérieur. Mis à part un cercle de spécialistes de l'éducation basés dans des universités, qui entreprennent

des missions ministérielles utiles dans les domaines de la recherche et de l'éducation, les établissements eux-mêmes, à quelques rares exceptions près, en dehors des établissements agricoles, ont apporté des contributions assez modestes – le cas échéant – à l'expansion des perspectives éducatives en zones rurales. Certains pourront objecter que telle n'est pas leur mission, ou bien qu'ils disposent de ressources à peine suffisantes pour accomplir leur fonction principale. Pourtant, dans de nombreux pays en développement, les établissements d'enseignement supérieur continuent de recevoir un financement public par habitant supérieur à celui de l'enseignement primaire ou secondaire (en dépit de quelques ajustements effectués au cours des années 1990) et ne desservent généralement pas les groupes les plus pauvres de la population. Il apparaît donc qu'il existe des raisons éthiques aussi bien que pragmatiques pour opposer à l'objection ci-dessus le contre-argument selon lequel une partie des ressources intellectuelles des établissements tertiaires pourrait certainement se concentrer sur l'amélioration du système éducatif, y compris l'éducation de base en zones rurales. L'*encadré 29* décrit la contribution apportée dans ce domaine par une université chinoise.

**Encadré 29. Une université qui travaille avec les agriculteurs
– Chine**

Au cours des années 1990, le gouvernement chinois a encouragé les institutions d'enseignement supérieur à contribuer à la réforme de l'enseignement et au développement économique dans les zones rurales. L'Université agricole de Hebei (UAH) a relevé le défi et a concentré ses efforts dans la région montagneuse du Taihang-Shan. Quinze équipes multidisciplinaires d'enseignants, de techniciens et d'étudiants ont entrepris des recherches et des enquêtes dans des matières telles que la médecine vétérinaire, la botanique, la sylviculture, les ressources énergétiques, la conservation de l'eau, etc. Les résultats ont fourni une base solide pour la planification du développement de la région.

Les agriculteurs étant par nature ennemis du risque, les enseignants de l'UAH ont organisé des démonstrations sur le terrain et des cours du soir afin de diffuser les connaissances et les compétences liées aux techniques ne demandant pas beaucoup d'investissements tout en permettant d'obtenir des résultats meilleurs et plus rapides. Cette initiative a aidé les agriculteurs à augmenter leurs revenus et les a motivés pour acquérir de nouvelles pratiques

agricoles. Certains parmi les mieux formés ont accepté de servir de modèles pour faire la démonstration des nouvelles techniques de culture et d'élevage.

Pendant les vacances d'été et d'hiver, quelque 200 bénévoles étudiants se sont rendus dans des comtés très pauvres afin de participer à l'alphabétisation et à la formation technique des agriculteurs. Grâce à des activités d'aide individualisée, dans lesquelles chaque étudiant enseignait à un seul agriculteur, ou un groupe d'étudiants travaillait dans un seul village, les étudiants ont enrichi leur compréhension personnelle du développement rural tout en diffusant chez les villageois pauvres les techniques appropriées et en les alphabétisant.

Source : INRULED, 2001.

4. Remarques finales

Répondre aux besoins éducatifs de base des populations rurales est manifestement un défi majeur dans la réalisation de l'Éducation pour tous. Désormais, il est également reconnu qu'il s'agit aussi d'une condition préalable de la transformation rurale et de l'amélioration générale de la vie rurale. L'offre d'éducation de base en zones rurales demande et mérite donc beaucoup plus d'attention, d'efforts et de ressources qu'elle n'en reçoit actuellement. La contribution ci-dessus a tenté d'explorer les aspects essentiels de ce défi, et aussi d'examiner quelques-unes des initiatives récentes et en cours qui pourraient aider à montrer la voie du progrès.

Même si les autorités chargées de l'éducation de chaque pays assument la responsabilité première de la gestion du système éducatif, la coopération active de nombreux partenaires à l'intérieur et à l'extérieur du gouvernement est nécessaire pour développer et améliorer la gamme des possibilités d'éducation de base à l'échelle qui s'impose dans les zones rurales. Cet effort exige évidemment un appui vigoureux et continu au niveau politique, et les actions doivent intervenir dans chacune des communautés rurales. De nombreuses expériences donnent à penser que la communauté locale est un partenaire essentiel dans la définition des besoins éducatifs de base de ses membres et dans l'établissement et l'entretien de programmes et d'activités d'éducation de base en zones rurales. Les communautés rurales peuvent souvent offrir des ressources humaines, matérielles et intellectuelles considérables. Une fois que ces

ressources sont mobilisées et reçoivent l'appui et l'orientation appropriés, les communautés rurales et leurs membres peuvent devenir à la fois des bénéficiaires et des acteurs importants de la prestation d'une éducation de base et de la transformation de l'espace rural.

Références

- Ahmed, M. *et al.* 1991. *Basic education and national development; lessons from China and India*. New York : UNICEF.
- Ahmed, M. ; Chabbott, C. ; Joshi, A. ; Pande, R. 1993. *Primary education for all: learning from the BRAC experience – a case study*. Washington, DC : ABEL/USAID ; Fondation Rockefeller ; UNICEF.
- Atchoarena, D. 1999. *Researching literacy; programmes for young adults (Burkina Faso, Guinea, Mali)*. Paris : IPE-UNESCO.
- Balizet, D. 2001. *Étude sur la formation et développement rural au Sénégal : état des lieux et perspectives*. Centre africain d'études supérieures en gestion (ronéotypé). IPE-UNESCO.
- Banque mondiale. 1999. *Gender, growth and poverty reduction*. Washington, DC : Banque mondiale (Technical Paper No. 428).
- Banque mondiale, Basic Education Cluster. 2000a. *Effective schooling in rural Africa. Project report 1*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. 2000b. *Effective schooling in rural Africa. Case study briefs*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale. 2000c. *Effective schooling in rural communities. Key topics*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Bellamy, C. 2001. *The state of the world's children 2001*. New York : UNICEF.
- Carm, E. ; Berryman, L.N. 2001. *Distance basic education in Lao PDR. Final project evaluation of UNESCO project 504/LAO/12*. Paris : UNESCO.
- Carr-Hill, R. ; Peart, E. 2002. *Study on education for nomads and pastoralists in Eastern Africa* (document de travail). Paris : IPE-UNESCO.

- Carron, G. ; Châu, T.N. 1998. *La qualité de l'école primaire dans des contextes de développement différents*. Paris : IIPE-UNESCO.
- Casassus, J. et al. 2000. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo informe*. Santiago du Chili : UNESCO.
- Center for Public Opinion Studies and Forecasts. 2001. *Monitoring learning achievements: National survey of primary education quality*. Bishkek : Ministère kirghize de l'Éducation et de la Culture.
- Coombs, P.H. ; Ahmed, M. 1974. *Attacking rural poverty, how non-formal education can help*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Emiliani, M. ; Gasperini, L. 2002. *Compendium of experiences of Italian NGOs in basic education* (document de travail). Rome : FAO.
- De Haan, A. ; Lipton, M. 1999. « Poverty in emerging Asia: progress, setbacks, and log-jams ». *Asian development review*, 16(2), p. 135-76.
- Easton, P. (dir. publ.), et al. 1998. *Décentralisation, autonomisation et construction des capacités locales au Sahel. Résultats de l'étude PADLOS-Education*. Paris : Club du Sahel/OCDE ; CILSS.
- El Bouazzaoui, H. 2001. *Initiatives destinées aux enfants et jeunes exclus de l'école formelle*. Communication au 1^{er} Séminaire national : Éducation non formelle : bilan et perspectives, Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation nationale, Rabat. 26 et 27 février 2001.
- FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture). 2001. *A compendium of FAO's experience in basic education: all for education and food for all*. Rome : FAO (également disponible sur : www.fao.org/sd/index_en.htm).
- FAO. 2002. *The state of food and agriculture, 2002*. Rome : FAO.
- FAO. Bureau régional pour l'Asie et le Pacifique. 2002. *Case study on education opportunities for hill tribes in northern Thailand: implications for sustainable rural development*. Bangkok : FAO.

- FIDA (Fonds international de développement agricole). 2001. *Rural poverty report 2001*. Rome : FIDA.
- Gasparini, L. ; Maguire, C. 2001. *Targeting the rural poor: the role of education and training*. Rome : FAO.
- Gasparini, L. 2000. *The Cuban education system: lessons and dilemmas*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Govinda, R. ; Varghese, N.V. 1993. *Quality of primary schooling in India: a case study of Madhya Pradesh*. Paris : IIEP-UNESCO.
- INRULED (Centre international de formation et de recherche pour l'éducation rurale). 2001. *Education for rural transformation : towards a policy framework*. Pékin : INRULED/UNESCO.
- Janke, C. 2001. *Food and Education: background considerations for policy and programming*. Catholic Relief Services.
- Lauglo, J. 2001. *Engaging with adults. The case for increased support to adult basic education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Ma Peifang. 2001. *Education for agricultural, rural development and food security in China* (document de travail). Bangkok : FAO.
- Ministère de l'Éducation du Maroc. 2001. *L'école de la deuxième chance*. Rabat : Ministère de l'Éducation.
- Moulton, J. 2001. *Improving education in rural areas: guidance for rural development specialists* (document de travail). Washington, DC : Banque mondiale.
- Oxenham, J. et al. 2001. *Strengthening livelihoods with literacy* (document de travail). Bonn : German Adult Education Association.
- PNUD. 2001. *Rapport sur le développement humain 2001*. New York : PNUD.
- Programme alimentaire mondial. 2001a. *School feeding works for girls' education*. Rome : PAM.
- Programme alimentaire mondial. 2001b. *School feeding baseline survey*. Rome : PAM.

- Programme alimentaire mondial. Non daté. *Girls on the front line: take-home rations for girls' education*. Rome : PAM.
- Projet de suivi des acquis scolaires (MLA). 2002. *Urban/rural disparities* (ronéotypé). Paris : UNESCO.
- Reddy, B.S. 2001. *Education and rural development in rural India*. Paris : IPE-UNESCO.
- République d'Ouzbékistan, Ministère de l'Éducation publique. 2000. *A survey on monitoring of learning achievements* (document de travail). Tachkent : Ministère de l'Éducation publique.
- Ross, K.N. (dir. publ.). 1998-2001. *The quality of education: some policy suggestions based on a survey of schools*. Série SACMEQ Policy Research : Rapports n° 1 Mauritiuis, n° 2 Namibia, n° 3 Zimbabwe, n° 4 Zanzibar, n° 5 Zambia, n° 6 Kenya, n° 7 Malawi. Paris : IPE-UNESCO.
- Ross, K.N. ; Levačić, R. (dir. publ.). 1999. *Needs-based resource allocation in education via formula funding of schools*. Paris : IPE-UNESCO.
- Rugh, A. ; Bossert, H. 1998. « Escuela Nueva in Colombia ». Dans : *Involving communities: participation in the delivery of education programs*. Washington, DC : ABEL/USAID.
- Sange Agency. 1999. *Monitoring learning achievements of primary school students in Kazakhstan*. Almaty : Gouvernement du Kazakhstan.
- Site Internet de l'UIS. uis.unesco.org.
- Somtrakool, K. 2001. *The change from agriculture education to education for rural development and food security in Thailand* (document de travail). Bangkok : FAO.
- Sweetser, A. 1999. *Lessons from the BRAC Non-Formal Primary Education Program*. Washington, DC : ABEL/USAID.
- The Economist, 25 avril 2002. *Banana Skins – The Children of the plantations*.
- UNESCO. 1995. *Les enfants du Nil*. Série Innovations, n° 9. Paris : UNESCO.

- UNESCO. 1997. *Dans le désert vert*. Série Innovations, n° 12. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 1999. *Apprendre, c'est vivre*. Série Innovations jeunesse, n° 2. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2000a. *Document statistique*. Forum mondial de l'éducation, Dakar, 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2000b. *Synthèse globale*. Forum mondial de l'éducation, Dakar, 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2000c. *Études thématiques*. Forum mondial de l'éducation, Dakar, 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2000d. *Rapport final*. Forum mondial de l'éducation, Dakar, 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2000e. *Cadre d'action de Dakar*. Forum mondial de l'éducation, Dakar, 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2000f. *Meeting special/diverse education needs: making inclusive education a reality*. Document de travail pour le Forum mondial de l'éducation, Dakar, 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2000g. *Rapport mondial sur l'éducation 2000*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2001a. *Les savoirs en action*. Série Innovations jeunesse, n° 5. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2001b. *Education in situations of emergency and crisis: challenges for the new century*. Étude thématique pour le Forum mondial de l'éducation, Dakar, 2000. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2002. *L'éducation aujourd'hui, n° 1*. Paris : UNESCO. Bulletin.
- UNESCO ; PAM (Programme alimentaire mondial). S. d. *Defeating hunger and ignorance. Food aid for the education of girls and women*. Paris : UNESCO.
- UNICEF. 2002. *La situation des enfants dans le monde 2002*. New York : UNICEF.

WCEFA. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. International Agency Commission (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banque mondiale) pour la Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. New-York : UNICEF.

Chapitre III

Donner un sens à l'enseignement : principes et quelques résultats d'expériences récentes

Peter Taylor (1^{re} partie)

Daniel Desmond, James Grieshop et Aarti Subramaniam (2^e partie)

Introduction

Améliorer la valeur de l'éducation de base constitue une préoccupation majeure, notamment dans le cas des zones rurales. Si l'intégration de l'agriculture en tant que composante de l'enseignement primaire a acquis dans de nombreux pays une mauvaise réputation, les approches novatrices établissant une liaison entre l'apprentissage et l'environnement des élèves semblent ouvrir des voies nouvelles aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement.

L'intérêt pour l'éducation fondée sur l'expérience et la pédagogie active du projet s'est sensiblement accru depuis que les éducateurs ont commencé à reconnaître l'utilité de l'apprentissage pratique. L'éducation par le jardinage, qui reflète cette tendance, est désormais un domaine actif de la théorie comme de la pratique de l'éducation. Si les approches théoriques et méthodologiques de l'éducation par le jardinage varient largement à travers le paysage éducatif, l'application de la pédagogie s'inscrit principalement dans l'un des deux cadres suivants : l'éducation fondée sur l'expérience (fréquemment appelée, dans la terminologie contemporaine, la pédagogie active du projet) et/ou l'éducation environnementale.

L'examen des approches novatrices de l'enseignement en zones rurales montre que l'agriculture a, en fait, beaucoup à offrir à l'éducation de base et à la scolarité primaire, mais selon des modalités très différentes

des approches traditionnelles. Même si les pays développés semblent être mieux documentés sur l'éducation par le jardinage, les initiatives visant à mettre l'enseignement en relation avec les environnements ruraux, y compris l'agriculture, apparaissent comme un phénomène mondial. Dans les pays en développement, cette approche est souvent encore appelée « jardinage scolaire ». Le partage des expériences peut aider à créer de nouveaux partenariats et à surmonter certains blocages rencontrés lors des expériences passées.

La première partie de ce chapitre est centrée sur des expériences établissant une liaison entre les différents environnements d'apprentissage de l'élève afin d'améliorer l'utilité et la qualité de l'apprentissage. Des exemples de ce type d'initiatives en matière d'éducation, souvent appelées contextualisation de l'apprentissage, sont passés en revue et un certain nombre de questions et d'enseignements clés sont examinés. L'analyse s'attache ensuite spécifiquement au potentiel de l'agriculture en tant que vecteur de la contextualisation de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles primaires rurales et à certaines implications pour les enseignants, les écoles et les communautés et autres partenaires de l'éducation de base en zones rurales. Une application particulière de la contextualisation est aussi examinée dans le traitement de la question sensible et complexe du VIH/sida, qui représente une menace majeure dans de nombreuses zones rurales, notamment en Afrique subsaharienne. L'exploration des questions sanitaires à l'intérieur du contexte local peut être une approche très efficace, et il existe un certain nombre d'exemples de projets et de programmes en rapport avec l'environnement, la santé et l'alphabétisation qui se fondent sur une approche contextualisée. Bien que l'agriculture soit le centre d'intérêt, quelques enseignements intéressants découlent donc des interventions visant à contextualiser l'apprentissage dans le secteur élargi du développement rural.

Ce chapitre examine ensuite l'éducation par le jardinage en tant qu'application spécifique de l'agriculture dans l'environnement scolaire. Les mérites de l'éducation par le jardinage ont déjà été décrits dans les ouvrages de nombreux philosophes. Sa mise en œuvre est bien documentée, notamment en ce qui concerne l'Europe et les États-Unis, et elle illustre la manière dont cet enseignement peut avoir un impact positif sur l'éducation de base. Le chapitre étudie ensuite le mouvement contemporain de l'éducation par le jardinage et analyse quelques-uns des résultats de

cette pratique. Cette étude portant sur différentes expériences est suivie d'un examen sur des questions émergentes et des orientations futures. Bien que le développement de l'éducation de base soit décrit comme une tendance générale, une distinction est établie entre économies développées et économies en développement afin de faire mieux comprendre « ce qui réussit » et dans quelles circonstances, et d'orienter les recommandations en vue d'une action pratique.

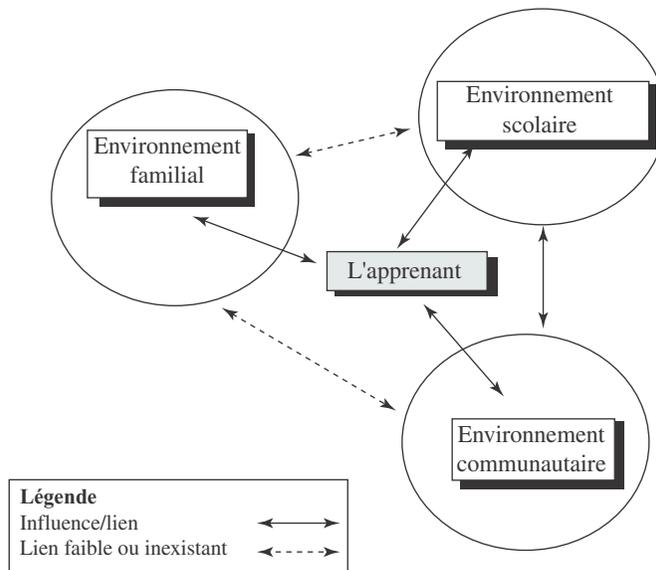
1. Utiliser l'environnement des élèves pour renforcer le processus d'apprentissage : expériences et conclusions

1.1 Introduction

L'environnement et l'expérience des élèves, y compris l'agriculture, peuvent être utilisés comme moyen de renforcer le processus d'apprentissage et ses résultats grâce à ce qui est parfois appelé une approche « contextualisée ». L'agriculture a été intégrée dans de nombreux pays comme une composante de l'éducation dans les écoles primaires, mais elle a acquis une mauvaise réputation auprès de nombreux partenaires de l'éducation. Une des raisons majeures de cette situation est l'association des matières et de l'expérience agricoles avec un travail improductif et une faible valeur éducative. Ce chapitre vise à démontrer que l'agriculture a en fait beaucoup à offrir à l'éducation de base et à l'enseignement primaire en zones rurales, mais sans doute selon des modalités qui diffèrent largement des approches traditionnelles.

L'apprentissage est fortement influencé par les relations qui existent entre trois environnements distincts : le foyer, l'école et la communauté (Taylor et Mulhall, 1997). De nombreux auteurs soutiennent que la mise au point de stratégies appropriées pour l'élaboration des programmes et le processus d'enseignement et d'apprentissage devrait être basée sur le contexte immédiat dans lequel est située l'école (Graham-Brown, 1991 ; Agnihotri *et al.*, 1994 ; Ravi et Rao, 1994 ; Lubben *et al.*, 1995 ; Bude, 2000).

Graphique 1. Liens existant entre l'environnement scolaire, familial et communautaire



Cette approche sous-entend que le contenu des programmes éducatifs, les méthodes qui facilitent l'apprentissage et les matériels utilisés à cet effet doivent être pertinents par rapport à l'expérience, à la culture et à l'environnement des apprenants. En d'autres termes, l'enseignement et l'apprentissage doivent être contextualisés. Taylor et Mulhall (1997, 2001) décrivent la contextualisation de l'apprentissage comme intervenant « quand le contenu et les méthodes et matériels associés à celui-ci sont en relation directe avec l'expérience et l'environnement de l'apprenant ».

1.2 Les expériences de contextualisation

Un examen des publications montre que les approches contextualisées sont utilisées et fonctionnent effectivement dans de nombreuses initiatives éducatives de différents pays, bien qu'il soit encore extrêmement rare de trouver des interventions dans lesquelles la contextualisation de l'enseignement et de l'apprentissage constitue le centre d'intérêt majeur (voir un exemple situé au Swaziland dans l'encadré 1). Nous donnons également (voir le tableau 1) quelques exemples tirés d'un très large éventail de projets concernant des écoles rurales. Ceux-ci ont été choisis

en fonction du fait qu'ils contiennent des éléments d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage qui peuvent être décrits comme appartenant à la contextualisation. Les informations jointes sont extraites de descriptifs de projets et/ou de rapports d'évaluation.

Il est clair que la contextualisation de l'apprentissage en zones rurales est une stratégie dont l'application a été tentée dans divers programmes éducatifs, illustrée par les exemples mentionnés ci-dessus, dans lesquels on s'est efforcé d'établir une relation entre le programme d'études et l'environnement local.

On constate que certaines difficultés sont associées à ces tentatives, parmi lesquelles les contraintes imposées aux enseignants par leur charge de travail, la situation générale et leur manque d'expérience, ainsi que la force agissante d'un apprentissage axé sur les examens, qui vont à l'encontre de l'introduction des approches d'enseignement et d'apprentissage possédant davantage de flexibilité.

Cependant, les avantages potentiels de la contextualisation dans les écoles rurales sont importants, à condition de minimiser les contraintes et de déployer des efforts pour bâtir sur ce qui existe déjà, à savoir la réalité du contexte local.

Après avoir considéré la contextualisation de l'apprentissage en termes assez généraux, il nous faut à présent revenir au point focal de cette analyse : la ruralité, et plus spécifiquement le cas de l'agriculture. Dans la mesure où cette dernière constitue la réalité d'un grand nombre d'habitants à travers le monde, la section suivante examinera un nouveau rôle de l'agriculture dans les écoles primaires rurales : promouvoir la contextualisation de l'enseignement et de l'apprentissage et permettre de concrétiser les larges potentialités de cette approche prometteuse.

Tableau 1. Les expériences de contextualisation

Pays	Aspect central de l'intervention	Base de la contextualisation	Leçons-clés de l'expérience
Sri Lanka	Mise au point d'une approche intégrée de l'élaboration des programmes d'études (Peiris, 1976, Baker, 1989).	Les enfants devaient mener des activités en rapport avec leur expérience personnelle, en utilisant le contenu des différentes matières selon les nécessités de leur travail, à travers une approche de projet. Un programme d'études multigrade « en spirale » leur a fourni une orientation en matière de temps, de lieux et de besoins humains ; un manuel du maître a été élaboré.	Les principes directeurs étaient souples, laissant les enseignants libres d'élaborer des plans de leçons et d'utiliser des éléments locaux. Mais l'insuffisance des matériels appropriés a gêné l'apprentissage de découverte.
Inde	Programme d'amélioration des écoles de Bombay, visant à favoriser l'apprentissage centré sur l'enfant en trouvant des moyens concrets d'aborder ses difficultés d'apprentissage, afin de réduire le taux d'abandon et d'accroître l'appui et l'intérêt de la communauté (Black <i>et al.</i> , 1993).	Améliorer les contacts entre la communauté et l'école ; des éléments du programme d'études ont été élaborés par les enseignants en complément des manuels standard.	Certains parents craignaient que les méthodes centrées sur l'enfant ne suscitent plus tard des difficultés pour leurs enfants dans les écoles secondaires. Nécessité de disposer de ressources plus importantes que la normale, d'assurer aux enseignants une formation spécialisée, d'apprendre aux enfants à travailler en groupes interactifs.
Ouganda	Projet d'élaboration de programmes d'études de Namutamba : Intégration de l'éducation de base dans le développement rural (BEIRD) (Massey, 1987).	Intégrer l'agriculture et la technologie appropriées dans les programmes d'études des écoles normales et des écoles primaires, afin d'élargir l'éventail des connaissances et les compétences de base des enfants qui quittent l'école.	Une structure organisationnelle a été nécessaire à différents niveaux (national, de la circonscription, de la communauté), ainsi que des apports pour la formation pédagogique et l'élaboration de matériels didactiques.

Tableau 1. Les expériences de contextualisation (suite)

Pays	Aspect central de l'intervention	Base de la contextualisation	Leçons-clés de l'expérience
Cameroun	Développement des écoles primaires au Cameroun anglophone (Bude, 1985).	Utiliser l'environnement local pour le développement des capacités cognitives et l'école primaire comme centre d'animation du développement communautaire.	Les écoles ont établi des liens solides avec leurs communautés locales en tant que prestataires de différents services, dont l'information agricole.
Tanzanie	Reconnaissance et orientation de la scolarité primaire en tant que moyen de préparation à la sortie de l'école (Elsigeest, 1987).	Donner aux écoles les moyens de proposer des activités et des méthodes qui favorisent une meilleure compréhension en soumettant des problèmes et en posant des questions liées à l'expérience personnelle des enfants.	Les enfants ont appris qu'en manipulant l'environnement, ils pouvaient influencer et maîtriser les réactions et le comportement d'organismes vivants, comme en agriculture.
Kenya	Projet d'amélioration des écoles de Kisumu visant à accroître l'adéquation des programmes d'études, à réduire les déséquilibres entre l'offre et la demande de main-d'œuvre qualifiée, à remédier à l'aggravation de l'écart entre les zones urbaines et rurales en matière de normes et de participation et à élargir l'accès des filles à l'éducation (Blaek <i>et al.</i> , 1993).	Développement à partir de la base, styles pédagogiques et stratégies appropriés déterminés par les enseignants en fonction des besoins des enfants, et approche holistique couvrant toute la gamme des besoins affectifs, physiques et cognitifs des enfants. Certains thèmes et activités (thèmes intégrés) étaient liés à l'agriculture.	L'attitude et la motivation des enfants (notamment la confiance en soi) ont semblé s'améliorer ; taux de fréquentation plus élevés. Les enseignants ont éprouvé des difficultés à s'écarter du programme d'études et du projet officiel et le travail de groupe a été limité. Les ressources prévues étaient importantes.

Tableau 1. Les expériences de contextualisation (suite)

Pays	Aspect central de l'intervention	Base de la contextualisation	Leçons-clés de l'expérience
Éthiopie	Élaboration du Programme d'études polytechnique général dans 70 écoles pilotes au cours de la période du Gouvernement national d'inspiration marxiste (déchu après un changement politique) (ICDR, 1993).	L'environnement et l'expérience des élèves censés être intégrés dans toutes les matières scolaires; exemple : utilisation de données agricoles pour faciliter l'apprentissage des mathématiques.	Les problèmes portaient sur la difficulté d'établir une langue commune au niveau national et sur l'insuffisance des ressources et le manque d'enseignants qualifiés.
Brésil	Projet d'éducation de base du Nordeste (EDURURAL) visant à améliorer l'éducation dans les zones les moins développées (Harbison et Hanushek, 1992).	Appui à l'élaboration d'un programme d'études spécialement conçu pour répondre aux besoins d'un environnement rural pauvre où l'abandon scolaire, le redoublement et la non-fréquentation étaient très élevés. Progressivement des troupes normalisées de ressources didactiques ont été distribuées à beaucoup d'écoles afin de réduire le gaspillage de ressources en améliorant les performances des élèves.	Le gaspillage a diminué dans les écoles d'EDURURAL, mais les taux de promotion ne se sont guère améliorés, et les écarts ne se sont pas rapprochés de l'efficacité de la scolarité des zones urbaines.
Colombie	L'Escuela Nueva a renforcé le programme de l'École unitaire, un programme d'apprentissage souple, rural, centré sur les enfants qui était spécialement adapté aux enfants travailleurs ayant besoin d'apprendre à leur rythme propre. Dans l'Escuela Nueva, la réforme des programmes	Le programme d'études a proposé des expériences pratiques de résolution des problèmes; le critère de promotion était l'aptitude à appliquer les connaissances au sein de la communauté. Les liens entre l'école et la communauté locale ont été soulignés et l'utilisation d'éléments locaux	Les élèves de l'Escuela Nueva ont obtenu de meilleurs résultats aux tests de performances que ceux des écoles rurales extérieures au projet et les enseignants ont davantage participé aux activités communautaires. Toutefois, l'éducation rurale ne s'est pas rapprochée de l'efficacité et de

Tableau 1. Les expériences de contextualisation (suite)

Pays	Aspect central de l'intervention	Base de la contextualisation	Leçons-clés de l'expérience
Colombie (suite)	d'études a eu lieu au niveau national, mais en laissant aux enseignants une latitude permettant des ajustements locaux (Colclough et Lewin, 1993, Colbert <i>et al.</i> , 1993).	a été promue. La pertinence de l'éducation rurale revêtait une importance décisive.	l'efficacité de la scolarité des zones urbaines.
Mali	Le programme « GreenCOM » a œuvré dans les secteurs de l'éducation formelle, non formelle et informelle pour promouvoir la sensibilité et l'action environnementales, et l'intégration de l'éducation environnementale dans les écoles primaires (Grieser, 1999).	Importance à considérer l'apprentissage appliqué « directement au monde malien », la communauté comme l'extension de la salle de classe, les approches participatives de l'apprentissage et une importance majeure accordée à la formation pédagogique des enseignants.	Une orientation vers les besoins maliens et un apprentissage participatif actif dans des situations intéressantes et stimulantes ont accru efficacement la motivation et les performances des garçons, mais à un degré moindre par rapport à celui des filles, à cause de facteurs culturels.
Chine	Projet novateur commun pour l'élévation du niveau des acquis des enfants du primaire – 2 000 écoles réparties dans six provinces –, centré sur le perfectionnement du personnel, la préparation préscolaire des enfants, la formation pédagogique, la promotion et la mobilisation basées dans la communauté (UNESCO, 2000).	Chaque école définit des zones d'action prioritaire pour l'amélioration de l'apprentissage basé sur la situation locale spécifique et établit des liens solides avec les membres de la communauté et les familles. Les programmes d'études sont désormais ciblés sur les besoins des élèves ruraux et les enseignants formés pour les dispenser efficacement, avec un appui local.	Les enseignants ont été encouragés à devenir des chercheurs, à apprendre avec les élèves et les membres de la communauté. L'intégration de l'environnement de l'apprentissage facilite le passage des jeunes enfants par le système scolaire. Changement d'échelle par groupement d'écoles à différents niveaux et effets « en cascade » de la formation.

Encadré 1. La « contextualisation » de l'enseignement des sciences – Swaziland

Lubben, Campbell et Dlamini (1995) ont mené une recherche-action au Swaziland, où un projet a facilité la production de matériels didactiques pour deux unités du programme des sciences du premier cycle du secondaire. Un échantillon représentatif des enseignants en exercice a participé à la création et à la mise à l'épreuve de ces matériels. Les nouveaux « Cours de Matsahpa » comportent une approche technologique des sciences et sont caractérisés par trois aspects : contextualisation, application et investigation. L'approche contextualisée signifie que l'enseignement des sciences est lié à la vie quotidienne et aux expériences que les élèves peuvent avoir vécues ou sont susceptibles de vivre.

Les nouveaux matériels ont été présentés aux enseignants dans le cadre d'un programme de formation en cours, y compris un manuel détaillé sur les ateliers. Une caractéristique importante de cette initiative est que l'efficacité du programme a été évaluée en suivant les élèves sur plusieurs années, concernant l'adoption et l'application par les enseignants de la nouvelle approche pédagogique, ainsi que les acquis et les attitudes des élèves. Le processus commence par un atelier d'initiation destiné aux enseignants, et les éléments dont on dispose indiquent que la quasi-totalité de ces derniers ont rapidement assimilé la nature contextualisée de l'approche didactique.

Les autres constatations résultant de ce programme montrent que :

- L'enseignement par des pairs est un moyen efficace de faciliter la compréhension et l'adoption de la contextualisation.
- Les enseignants qui agissent en novateurs ont le plus de chances de tirer profit de l'appui reçu en cours d'emploi et en classe pour leur permettre d'appliquer une approche nouvelle.
- Certains enseignants ont des difficultés à appliquer des approches nouvelles s'ils ne sont pas mis en confiance par un appui supplémentaire dans le domaine du contenu technique et de la méthodologie pédagogique en général.
- L'approche nouvelle est mise en œuvre avec davantage de succès si l'on se concentre sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves plutôt que sur l'enseignement dispensé par les enseignants.
- L'intérêt et la participation des élèves sont renforcés par des introductions aux cours qui sont contextualisés.
- Trois sortes de situations semblent favoriser la réussite : les situations où les élèves connaissent le milieu étudié sans y être familiarisés, celles dans lesquelles ils en ont une connaissance approfondie et les situations

dans lesquelles la relation au milieu provoque un questionnement à propos, par exemple, des relations entre culture traditionnelle et savoir scientifique.

- Garçons et filles réagissent de manière semblable aux cours contextualisés, même si le travail d'investigation tend à être plus apprécié par les garçons. L'intérêt des filles pour ce que l'on pourrait appeler les « sujets pour garçons », comme l'électricité, est maintenu quand les cours sont contextualisés grâce aux jeux de rôles et aux contes.
- La participation à ce type de programme a pour résultat de faire connaître aux enseignants un perfectionnement professionnel considérable.

Encadré 2. Le projet pilote de foresterie sociale, éducation et participation (SFEP) – Thaïlande (1993-1996)

Le but du SFEP (*The Social Forestry, Education and Participation pilot project*)

Le SFEP a permis de répondre à certains problèmes qui accablent les initiatives visant à rapprocher les écoles et les communautés, et a aussi essayé de contextualiser l'apprentissage par la participation d'enfants des écoles primaires à des activités basées dans la communauté, particulièrement dans le domaine de la foresterie sociale. Le SFEP visait à changer l'enseignement, l'apprentissage et les relations école-communauté en impliquant les élèves dans l'étude des problèmes locaux des villageois liés à la gestion forestière.

Les éléments clés du problème

- La participation au projet était à la fois un moyen et une fin, dans la perspective de réaliser une gestion forestière durable.
- La promotion du transfert de compétences techniques à des membres de la communauté a été assurée grâce à une formation pédagogique en foresterie technique et à l'élaboration de matériels appropriés.
- La formation des membres de la communauté et aussi des enseignants.
- La liaison des acquis scolaires des élèves avec leur contexte familial et communautaire.
- Les élèves ont examiné les structures sociales et politiques de leur communauté par rapport aux forêts.
- Des écoles pilotes ont été établies pour servir d'écoles de démonstration en prévision d'un changement d'échelle.

- Les principales stratégies utilisées ont été des sessions de formation d' « enseignants-apprenants », le manuel/guide du projet, la collaboration entre enseignants (association de deux enseignants d'une école), la supervision exercée par le personnel ministériel, la diffusion des informations, les incitations récompensant la participation des enseignants.

Processus et résultats

Des élèves de cinquième et sixième années ont été retirés de leur école et placés au sein de leur communauté pour étudier les problèmes du monde réel. Les communautés sont devenues des laboratoires pour la collecte d'informations et leurs ressources humaines et physiques ont été utilisées pour renforcer la compréhension des élèves sur les concepts enseignés en classe. Alors que les élèves appliquaient leurs acquis aux problèmes de leur communauté, le rôle des écoles subissait lui aussi une transformation : elles accomplissaient la deuxième partie du SFEP, qui consistait à contribuer avec la communauté à la résolution des problèmes locaux. Un troisième résultat du SFEP a été une meilleure intégration des écoles dans leurs communautés et, en fournissant un appui technique, elles ont contribué aux connaissances vitales pour l'élaboration de solutions locales. En même temps, les élèves ont acquis la connaissance de concepts importants, des savoir-faire utiles et des attitudes positives sur eux-mêmes et sur leur aptitude à influencer les acteurs de la communauté.

Les principaux enseignements du projet

Sur les communautés :

- Il existe au sein des communautés un appui latent important en faveur de projets comme le SFEP. Cet appui peut être mobilisé pour changer le processus d'enseignement-apprentissage et lancer des projets de développement communautaire.
- Les villageois ont beaucoup à apporter à l'éducation des jeunes de leurs communautés.
- Quand les communautés s'impliquent dans les écoles, les relations s'améliorent et les communautés sont amenées à attendre davantage des écoles.

Sur les écoles :

- Les élèves constituent une force puissante de changements au sein des villages.
- Les changements affectant les enseignants interviennent de manière progressive et sont en relation directe avec la réaction des élèves et l'appui reçu par les enseignants.

- Il est nécessaire que l'engagement des enseignants dans les projets communautaires soit permanent.
- Le chef d'établissement (directeur d'école) joue un rôle de dirigeant important.

Sur le perfectionnement, la formation et l'appui extérieur du personnel :

- Le perfectionnement permanent du personnel pour les enseignants spécialisés dans les disciplines techniques est important.
- Il est nécessaire de faciliter (ou d'accélérer) l'établissement de liaisons avec des sources extérieures de compétences techniques pour les enseignants et les villageois.
- La promotion du changement dans les relations école-communauté exige que les villageois soient formés parallèlement aux enseignants et aux autres éducateurs.

Sur la complexité, la réussite et les variations possibles :

- Les projets élaborés par les écoles et les communautés peuvent avoir des objectifs différents par rapport à ceux d'un projet pilote, dans la mesure où le processus d'exécution ne peut être maîtrisé.
- Les définitions de la réussite au terme d'un projet peuvent varier par rapport aux critères initiaux.

Source : McDonough et Wheeler, 1998.

1.3 Le rôle de l'agriculture dans la contextualisation de l'enseignement et du processus d'apprentissage dans les écoles des zones rurales

Il est clair que l'agriculture peut jouer un rôle crucial dans le processus d'apprentissage à l'intérieur des écoles rurales. Un thème agricole utilisé comme moyen de la contextualisation d'une partie du programme d'études peut ouvrir la voie à des expériences répétées qui aideront les enfants à maîtriser des compétences cognitives, physiques et sociales. L'agriculture peut être la base de projets intégrés incorporés dans le programme d'études, avec des activités scolaires choisies pour leurs attributs expérimentaux appropriés au contexte local. Par exemple, le Département de l'enseignement primaire du Sri Lanka plaide fortement pour l'utilisation de l'expérience agricole comme vecteur de contextualisation et a continué à mettre l'accent sur son importance dans le récent programme national sur le développement des programmes d'études (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2000) :

La réussite du processus d'enseignement et d'apprentissage dépend largement de la motivation de l'élève et de celle de l'enseignant. Il a été reconnu que l'information concernant les habitudes alimentaires et les types d'alimentation de la communauté peut être utilisée dans l'introduction de stratégies novatrices en matière d'éducation. Les activités d'extérieur utilisant des parcelles agricoles à l'école et au foyer peuvent également rendre l'apprentissage plus significatif et donc plus attrayant. Ces parcelles pourraient être utilisées pour la présentation de concepts en mathématiques, en langues et en sciences sociales, etc. L'agriculture étant l'occupation principale des parents dans la région de Sinhala, tout doit être fait pour les aider à acquérir de meilleures pratiques. Des parcelles agricoles scolaires bien entretenues pourraient [...] également servir de parcelles de démonstration pour la communauté. De plus, elles pourraient être utilisées comme pépinières pour fournir aux agriculteurs des semences et des plantes de variétés améliorées.

Si différentes que puissent être les expériences agricoles individuelles, l'agriculture peut néanmoins être utilisée comme un moyen servant à donner davantage de signification à l'apprentissage scolaire. Des métaphores et des analogies peuvent être basées sur les activités et les expériences agricoles, renforçant ainsi l'acquisition de la lecture et de l'écriture, du calcul et des compétences du raisonnement scientifique de base, dans les limites d'un programme d'études par matières. Les enfants peuvent être encouragés à mettre le processus d'apprentissage scolaire en relation avec la façon dont ils apprennent à l'extérieur de la salle de classe et à percevoir ainsi un continuum entre les deux. Chez eux, de nombreux élèves participeront à des pratiques agricoles quotidiennes telles que nourrir et garder le bétail, arroser, bêcher et semer. Les saisons agricoles peuvent aussi avoir des incidences sur le dossier de fréquentation scolaire des élèves. Cette familiarité avec l'agriculture peut fournir une base de contextualisation sur toute une série de sujets. Elle peut permettre aux enfants de développer non seulement des connaissances et des compétences nécessaires dans la vie courante mais aussi des compétences d'un ordre plus élevé, comme les aptitudes à résoudre des problèmes et à réfléchir, ainsi que des compétences plus vastes, comme les capacités à diriger, les compétences de groupe et les initiatives personnelles. Tout cela devrait avoir pour effet de renforcer leur intérêt, et donc leur motivation.

Afin de mieux comprendre ces idées dans la pratique, Taylor et Mulhall (1997) se sont efforcés, par une recherche menée dans quatre pays, de découvrir le rôle de l'expérience agricole en tant que moyen de contextualisation de l'apprentissage dans un environnement où les besoins des élèves sont extrêmement divers et où leur expérience de base a été enrichie par la pratique agricole. Un autre objectif consistait à examiner la manière dont l'expérience agricole pouvait être utilisée dans les écoles primaires pour appuyer le développement des compétences de base des jeunes apprenants ruraux en lecture et en écriture, en calcul et dans d'autres aptitudes perçues comme nécessaires à une vie rémunératrice et productive. La recherche s'est efforcée de mettre en lumière les problèmes qui risquent de surgir lorsqu'on tente d'utiliser les connaissances et l'expérience agricoles de cette manière novatrice et de discerner des exemples de « bonnes pratiques » qui pourraient être utiles aux décideurs et aux praticiens de l'éducation. Certaines des constatations les plus générales de cette recherche ont été examinées ci-dessus, mais il y a eu un certain nombre d'observations très intéressantes qui étaient directement liées au rôle de l'agriculture dans la contextualisation de l'enseignement et du processus d'apprentissage.

Lorsque l'agriculture était le thème d'un cours, on faisait fréquemment appel à l'expérience des élèves en matière de pratiques agricoles familiales. Dans plusieurs écoles, les élèves apportaient des produits agricoles, comme des plantes, des semences ou des aliments qui étaient ensuite utilisés par les enseignants pour faciliter l'explication de concepts mathématiques abstraits. Dans les entretiens, les enseignants comme les élèves ont indiqué comment l'expérience de l'agriculture les avait aidés à comprendre tel ou tel aspect du programme d'études. Un enseignant en Tanzanie a cité en exemple un cours d'anglais, où il tentait d'expliquer à ses élèves le mot « bunch » (groupe, bande, mais aussi bouquet, botte, grappe, régime). Les élèves eurent des difficultés à comprendre le sens de ce terme jusqu'à ce qu'il les fasse sortir pour leur montrer un régime de bananes sur un arbre. Cet enseignant commentait : « Mon matériel didactique est à l'extérieur... il produit une image, et les élèves comprennent. »

Un professeur indien de mathématiques a expliqué comment il avait emmené ses élèves dans la rizière située en face de l'école pour leur montrer comment on utilise les lignes droites et les angles dans la pratique.

Un autre enseignant a indiqué qu'il se référait aux moutons dans ses cours de calcul, car nombre de ses élèves gardaient des troupeaux de moutons. Quand il s'agissait de faire connaître aux élèves les animaux sauvages, le point de départ était fourni par les animaux domestiques familiers à tous les élèves. Certains d'entre eux relataient même des discussions occasionnelles avec leurs familles sur ce qu'ils avaient appris à l'école. Le recours à des exemples issus d'un contexte familial venait atténuer pour les parents un certain embarras qu'ils éprouvaient lorsqu'ils réalisaient qu'ils ne comprenaient pas certains sujets du programme qui leur étaient complètement inconnus. Parmi les mères d'élèves des écoles concernées par l'étude de cas, nombreuses étaient celles dont la scolarité formelle avait été des plus limitées, et c'est cependant avec ces mères que nombre des élèves interrogés avaient manifestement les relations les plus étroites. La liaison établie entre l'apprentissage scolaire et le contexte agricole a permis de créer dans les foyers un contexte d'apprentissage plus favorable et plus compréhensif. Il y a eu également des exemples qui ont montré la manière dont les écoles pouvaient sortir de leur territoire pour aller à la rencontre de la communauté. Les élèves étaient parfois emmenés par les enseignants au jardin scolaire ou dans des exploitations agricoles environnantes où ils accomplissaient des activités basées sur – ou en liaison avec – des disciplines telles que la géographie. Des thèmes agricoles étaient souvent utilisés comme base de l'enseignement des langues et les discussions portaient souvent sur l'expérience d'une visite dans une ferme locale ou une entreprise rurale.

En Éthiopie et au Sri Lanka, des approches conceptualisées de l'enseignement, de nature très pratique, ont été observées. Dans une école sri-lankaise, les élèves ont mené des activités pratiques sur une parcelle agricole expérimentale, et ces mêmes activités ont été ensuite utilisées pour les aider à assimiler des concepts mathématiques ou pour appuyer l'enseignement de l'anglais. Dans une école éthiopienne, on a également observé des élèves qui entreprenaient des expériences simples en utilisant du matériel agricole. Des enseignants ont déclaré qu'à la suite de l'utilisation de la parcelle expérimentale, la curiosité et le questionnement des élèves s'étaient enrichis, les incitant à poser des questions telles que : « Comment pouvons-nous augmenter le rendement de cette culture ? », « Quelles technologies nouvelles pouvons-nous utiliser ? »

Cette recherche a montré que l'agriculture peut être liée à diverses composantes du programme d'études telles que les sciences, la lecture et

l'écriture, la géographie, les mathématiques, les sciences sociales, l'alimentation, la nutrition et la santé. Dans bien des cas, et notamment lorsque le programme d'études est administré au niveau central et que sa flexibilité est limitée, les enseignants peuvent au moins établir des liaisons entre les disciplines prescrites et l'environnement agricole. Lorsqu'ils bénéficient d'une plus grande flexibilité, les enseignants peuvent intégrer des composantes diverses du programme d'études et appliquer une approche thématique en discernant avec leurs élèves un projet qui soit basé sur un thème agricole. Cette approche est déjà énoncée dans le nouveau programme national d'études primaires du Sri Lanka.

Encadré 3. Les jardins potagers communautaires – Bhoutan

Dans le cadre d'une approche au niveau de la communauté, des jardins potagers ont été établis dans les écoles locales, ce qui a assuré l'intégration des entreprises agricoles dans les écoles par une activité intensive de zootechnie, d'horticulture et de transformation à petite échelle (FAO, 2001). Ces entreprises devaient générer des revenus pour l'école et permettre la contribution de la communauté. Les enseignants, les vulgarisateurs agricoles, les travailleurs sanitaires, les chefs de famille, les élèves, le personnel d'appui et les agriculteurs volontaires ont été formés aux techniques de production, de traitement, de conservation et de consommation de fruits et légumes visant à une meilleure nutrition. Dès le début, le système de gestion a été bien élaboré et a fonctionné entre les enseignants et les parents concernés par le programme. À la fin du projet, le programme de jardinage scolaire était déjà reproduit dans tous les secteurs des circonscriptions pilotes. L'approche communautaire de ce projet a aidé à surmonter quelques problèmes classiques associés au jardinage scolaire, tels que l'abandon des jardins pendant les périodes de vacances scolaires et les contraintes en matière de temps imposées aux enseignants et aux élèves pour l'entretien des jardins.

Encadré 4. Un projet nutritionnel basé dans les écoles – Kenya

Un projet de recherche-action sur les légumes traditionnels a recruté des élèves des écoles primaires pour une recherche en commun avec des membres de la communauté (Ogoye Ndegwa *et al.*, 2002). Ils ont exploré la faisabilité d'une augmentation de la consommation de légumes traditionnels, grâce à un programme horticole dans les écoles visant à faire des élèves des agents efficaces du changement en les autonomisant d'une façon adaptée à

leur milieu culturel. À la suite de la réussite du projet, de nouvelles écoles s'y sont impliquées et un plus grand nombre d'enseignants ont été formés à cette méthodologie. Les relations entre les enseignants et les élèves ont évolué, car ces derniers sont maintenant assez sûrs d'eux-mêmes pour discuter ouvertement de certaines idées et participer plus activement à l'apprentissage. Certains élèves ont été « considérés comme des détenteurs de savoir et sont devenus des instructeurs pour des élèves d'autres classes (parfois même de niveau supérieur) et des invités d'autres écoles ». L'utilisation d'une gamme variée de légumes nutritifs traditionnels s'est répandue au sein de la communauté.

Encadré 5. L'amélioration de la nutrition scolaire et familiale grâce aux systèmes d'agrosylviculture intégrés – Panama

Ce programme vise à améliorer la production et la consommation d'aliments nutritifs et à travailler à l'intérieur des écoles sur l'intégration des systèmes d'agrosylviculture (arbres fruitiers, plantes à croissance rapide pour l'alimentation des animaux, par exemple les chèvres et les animaux domestiques, éléments de l'environnement, jardins) (FAO, 2001). Des unités techniques de démonstration centrées sur les écoles ont été mises en place dans 13 villages pilotes. Les enfants de six à 14 ans étaient la cible du programme. Des ateliers d'une journée étaient organisés à l'intention des élèves, des enseignants et des parents. Seules étaient utilisées les ressources locales, et aucun équipement « high-tech » n'était employé. Ce projet a eu de nombreuses conséquences positives. Les unités de démonstration serviront d'écoles ouvertes. Des nouveaux fruits et semences ont été introduits dans les jardins. De nouvelles productions de riz et de compostage des déchets animaux et végétaux ont été utilisés par les agriculteurs (dont un tiers étaient des femmes). Des ateliers ont été organisés sur l'horticulture, la nutrition, la préparation des aliments, leur conservation et leurs différentes utilisations. Les composantes de la formation comportaient la sécurité alimentaire, le développement rural et l'agrosylviculture. Le projet a duré deux ans et devait à l'origine se limiter à l'entretien des jardins, mais la production était tellement énorme qu'outre son utilisation pour l'alimentation scolaire et les distributions aux parents, le reliquat était vendu sur le marché. Des financements ont été assurés par ces revenus. L'approche multisectorielle du projet a évité la duplication des ressources humaines, économiques et logistiques et a été basée sur une approche intégrée destinée à répondre à la diversité des besoins humains. L'évaluation rurale participative a permis à la population d'exprimer ses besoins et ses problèmes et de trouver des solutions pour et par elle-même.

Encadré 6. L'éducation à l'environnement et aux compétences nécessaires dans la vie courante pour les enfants en milieu rural : les écoles paysannes de terrain du projet de lutte intégrée (Integrated Pest Management – IPM) – Thaïlande, Philippines, Cambodge, Bangladesh

Le programme des écoles paysannes de terrain du projet de lutte intégrée (IPM) réunit des équipes de spécialistes de l'agriculture, des enseignants et des agriculteurs locaux pour un enseignement qui aborde les questions rurales essentielles de la sécurité alimentaire et de la protection de l'environnement (FAO, 2001). Il favorise la responsabilisation des écoles rurales envers les parents pour la qualité et la pertinence de leurs programmes éducatifs, ainsi que la responsabilisation des parents concernant leur implication dans la vie scolaire. Il aide à ouvrir la gouvernance scolaire et à la participation communautaire en travaillant dans le cadre de comités de gestion communauté-école. Les écoles paysannes de terrain du projet de lutte intégrée contribuent à la formation continue des enseignants d'aujourd'hui et des agriculteurs de demain.

Encadré 7. « Landcare in Schools » – Philippines

Landcare est une initiative qui s'est largement développée en Australie et s'est étendue dans toute la région de l'Asie du Sud-Est et du Pacifique. Aux Philippines, elle a été adaptée pour être utilisée dans les écoles de Claveria (Mercardo *et al.*, 1999) et de Lantapan (Catacutan et Colonia, 1999). Afin de créer une approche holistique de la protection des terres impliquant la communauté tout entière, les écoles ont dû également participer. Cette initiative donne à ces dernières l'occasion de renforcer leur programme d'éducation environnementale et, par ailleurs, s'intègre bien à d'autres disciplines comme la technologie, l'économie domestique et les sciences. Elle vise également à préparer les jeunes à leur futur rôle de régisseur de la terre. Le programme Landcare in Schools a débuté avec une campagne d'information et d'éducation (incluant la formation des enseignants à des questions techniques et à des compétences de facilitateurs) et a progressé grâce à la constitution de groupes et de clubs, à la mise en place de garderies scolaires et à des démonstrations de techniques agricoles et agroforestières de conservation. On note déjà une participation active des associations parents-enseignants et de certains services de l'administration locale. « Les parents adoptent déjà les technologies de protection des sols et de l'eau et d'agroforesterie parce que

leurs enfants les ont encouragés. » Le principe essentiel de Landcare in Schools porte sur le fait que « les élèves, les étudiants et les enseignants peuvent apprendre, travailler et trouver du plaisir ensemble ».

Encadré 8. Les matériels didactiques centrés sur la nutrition – Tonga

EcoPort (un programme basé sur Internet qui diffuse des fiches d'information sur l'agriculture et l'environnement) a été utilisé pour aider les agriculteurs de Tonga par l'intermédiaire des enfants des écoles primaires (FAO, 2001). En s'appuyant sur un besoin de vulgarisation qui a été identifié, les enseignants du primaire ont travaillé avec les élèves sur un problème agricole spécifique en utilisant des feuilles de travail. Les enfants ont rapporté le message à la maison et ont aidé leurs parents agriculteurs à évaluer une certaine maladie des récoltes. Cette intervention a valorisé le profil et le prestige de l'enfant, devenu une personne importante au sein de la famille et de la communauté.

Encadré 9. « Farmers of the Future » – une initiative nouvelle

« Farmers of the Future » (CIRAF, 2002) est un exemple d'initiative visant à mettre à l'essai une approche intégrée de l'apprentissage contextualisé et de l'agroforesterie en éducation de base. Grâce à ce programme, le CIRAF a l'intention de faciliter et de faire progresser l'institutionnalisation de l'agroforesterie en éducation de base. Ce faisant, il cherche à aider au renforcement de la qualité de l'apprentissage dans les systèmes d'éducation de base et à atteindre les « agriculteurs de demain », tout en influant sur ceux d'aujourd'hui. Ces initiatives ont pour effet de faire passer à une échelle supérieure des technologies agroforestières qui ont été éprouvées et testées à l'occasion de recherches conduites par des agriculteurs et de les intégrer au moyen de méthodes d'enseignement et d'apprentissage dont la réussite a été constatée dans les écoles rurales et en éducation de base. Il est reconnu qu'un programme de cette nature ne peut pas – et en fait ne doit pas – être entrepris par une organisation isolée. Une vaste initiative doit être élaborée grâce à une collaboration avec des partenaires qui favorisera la complémentarité et la synergie.

Les effets attendus de ce programme seront :

- La promotion d'une politique liée à l'éducation grâce à des cours appropriés.
- Le renforcement de l'aptitude des enseignants à dispenser un enseignement théorique et pratique par la contextualisation de matériels et de méthodes d'enseignement et d'apprentissage en rapport avec l'agroforesterie.
- Le renforcement des capacités des élèves de l'éducation de base à appliquer les compétences fondamentales par l'intermédiaire de l'agroforesterie.
- L'établissement de liens entre les écoles et les communautés.
- La compréhension du contexte, l'évaluation des besoins, la synthèse des expériences existantes.
- L'information, la documentation et la communication ; le suivi et l'évaluation.

Par le partenariat et la collaboration entre les établissements, les organisations et les groupes concernés par l'agroforesterie et l'éducation de base, des activités seront entreprises dans les écoles rurales lorsque le besoin d'une initiative de ce type sera décelé aux niveaux national et local. L'évolution des activités spécifiques sera basée sur une approche participative et l'appui à la formation pédagogique et l'élaboration de matériels seront probablement des composantes importantes. Le suivi et l'évaluation des processus et des résultats, la diffusion des leçons de l'expérience et la promotion d'une politique générale sont considérés comme autant d'éléments importants de cette initiative.

Encadré 10. Les « certificats verts » délivrés par les écoles primaires de Chongqing – Chine

Plus de 100 000 élèves ruraux de la municipalité de Chongqing doivent apprendre à l'école les techniques de base de l'agriculture afin de posséder dans ce domaine des connaissances fondamentales. Bien que Chongqing soit administrativement une ville, 80 % de sa population vit à la campagne. À leur sortie de l'école, 50 % des élèves continueront de vivre en zone rurale et retourneront à la campagne pour pratiquer l'agriculture. Des manuels ont été conçus en fonction des besoins des élèves et de la réalité rurale, et les professeurs de biologie sont formés à l'enseignement des techniques agricoles avec l'appui de conseillers extérieurs dépendant de l'administration locale (*China Daily*, 2001).

*1.4 Au-delà de l'agriculture : contextualiser l'apprentissage
en matière d'éducation anti-VIH/sida
et pour l'environnement*

L'agriculture n'est qu'un aspect de la vie des populations rurales. Elle n'est pas une source de revenus pour tous ceux qui vivent en zones rurales, et il arrive qu'elle ne soit familière que comme un des aspects de l'environnement. Il y a cependant beaucoup de caractères contextuels, telles la nutrition et la santé, qui sont familiers à tous. Il est clair que l'environnement naturel (écologique) est une ressource de la contextualisation. Bien que l'agriculture peut être utilisée comme un moyen pour contextualiser l'apprentissage à travers un ensemble de programmes scolaires, d'autres aspects de la vie peuvent être également pris en compte. Ainsi, l'exploration des problèmes sanitaires à l'intérieur d'un contexte local peut être une manière très efficace d'aborder des questions sensibles et complexes comme celle du VIH/sida. Nombreux sont les exemples de projets et de programmes relatifs à l'environnement, à la santé et à l'alphabétisation qui s'inspirent également d'une approche contextualisée. Bien que ce chapitre soit essentiellement centré sur l'agriculture, quelques enseignements intéressants découlent des interventions visant à contextualiser l'apprentissage dans l'ensemble du secteur du développement rural.

Dans le domaine du VIH/sida, Barnett, de Koning et Francis (1995) ont effectué une série d'études de cas au Pakistan, en Inde, en Ouganda et au Ghana. Leurs investigations ont porté, entre autres, sur la pertinence des programmes d'études en matière d'éducation sanitaire par rapport à la vie des jeunes et sur la manière dont les programmes traitent aussi bien les questions sanitaires que le VIH/sida. Ils ont constaté que la pertinence du contenu et la manière dont il est enseigné sont essentiels. Comme nous l'avons évoqué précédemment, qu'il s'agisse du contenu technique ou de l'utilisation des méthodes et matériels didactiques appropriés, il n'est pas aisé pour des enseignants dépourvus de formation, de transmettre un apprentissage efficace. Les auteurs de cette recherche ont posé trois questions essentielles :

- Les programmes d'éducation sanitaire traitent-ils des problèmes sanitaires qui affectent les jeunes (à court ou long terme) ?
- Traitent-ils des problèmes sanitaires qui concernent les jeunes ?

- Les matériels didactiques reflètent-ils le contexte dans lequel vivent les jeunes ?

Un certain nombre de techniques intéressantes ont été utilisées pour traiter ces questions, parmi lesquelles l'approche de « l'enfant pour l'enfant » décrite dans l'*encadré 11*, qui une fois encore s'est inspirée de méthodes d'apprentissage contextualisé, telles que :

- Les techniques du dessin et de l'écriture ; au cours de cette recherche, les jeunes ont été invités à dessiner et à écrire ce qui les rendait tristes et malades. On leur a également demandé de dessiner et d'écrire sur le sida.

Un des résultats notables de cet exercice a été la surprise exprimée par de nombreux adultes quant à l'efficacité avec laquelle les jeunes pouvaient exprimer leurs idées et leur compréhension du problème, qui était bien meilleure que ce que l'on croyait. Une telle ouverture d'esprit peut servir de base à la préparation des matériels qui auront beaucoup plus de chances de les toucher et de les faire réagir à l'apprentissage, plutôt que de travailler exclusivement dans une perspective « adulte » du monde.

- La « méthode narrative » ; celle-ci commence par une histoire traitée par les jeunes dans un jeu de rôles et/ou une discussion qui est ensuite traduite sous la forme d'un questionnaire pour une meilleure compréhension des questions sensibles.

En éducation environnementale, Bude (1985) a établi un rapport sur une série d'ateliers organisés au Zimbabwe qui avaient pour objet de concevoir, de manière participative, des matériels didactiques destinés à une nouvelle matière de l'enseignement primaire, les sciences de l'environnement. Les organisateurs de ces ateliers ont réuni une série de partenaires qui ont défini ensemble, pour le nouveau programme, des thèmes en relation avec l'environnement local et ont par la suite élaboré, testé et évalué le matériel. À la suite de ce processus, on a noté que les enseignants utilisaient plus volontiers les méthodes actives, impliquaient davantage les élèves et intégraient plus d'expériences pratiques dans leur enseignement. On a également constaté que les élèves acquéraient plus efficacement connaissances et compétences, mais que cela entraînait une augmentation du temps nécessaire à l'élaboration des matériels et imposait

des méthodes d'enseignement très différentes de celles habituellement utilisées dans d'autres disciplines. Van Lierop (1997) a aussi décrit un projet de la FAO (*Escuela, Ecología y Comunidad Campesina* – École, écologie et communauté rurale) destiné aux écoles primaires des plateaux du Pérou, projet visant à apporter aux enfants une éducation plus appropriée. Une série d'unités thématiques, toutes relatives à la gestion durable des ressources naturelles, a été intégrée dans le programme scolaire. Une des conclusions importantes qui découlent de ce projet de contextualisation axée sur la pertinence est que « la participation des membres de la communauté est essentielle. Leur savoir permet d'assurer la pertinence des cours au niveau régional. Il est nécessaire de perfectionner les méthodes qui permettent d'obtenir leur appui et leur implication ».

Les expériences de ce type ont révélé que les enseignants ont besoin d'être parties prenantes dans un programme de perfectionnement professionnel à long terme qui leur permette d'utiliser des approches novatrices similaires. Elles montrent aussi que les décideurs et les administrateurs de l'éducation ont un rôle crucial dans la création d'un environnement favorable à l'introduction de stratégies novatrices d'enseignement et d'apprentissage. Un autre aspect important, c'est qu'elles renforcent la conviction que la capacité des enfants à participer à leurs propres processus d'apprentissage, notamment les plus jeunes, a été largement sous-estimée. Cet aspect a également été souligné dans un rapport intitulé « *Listening to smaller voices* » (Johnson, Hill et Ivan-Smith, 1995), qui a démontré que l'utilisation de méthodes encourageant les enfants à exprimer leurs visions, perceptions et connaissances personnelles sur différentes questions liées au développement, est un moyen puissant pour obtenir l'autonomisation et la participation d'un groupe qui n'est pas souvent représenté dans la communauté. Les éléments d'appréciation présentés dans ce rapport ont montré que, lorsque les enfants ont besoin de travailler pour survivre, l'éducation qui leur est dispensée devrait être « rendue appropriée à la vie, au travail et aux aspirations des filles et des garçons ». C'est à cette seule condition qu'elle a une chance de contribuer à l'amélioration de l'existence des enfants par l'atténuation de leur pauvreté.

1.5 Les leçons de l'expérience

1.5.1 Quelles sont les stratégies efficaces, et pourquoi ?

Les initiatives présentées à titre d'exemples dans cette section sont actuellement en voie de réalisation, ou bien aux premiers stades de leur planification ou de leur exécution. Si l'on considère les progrès réalisés, on a le sentiment que la période actuelle est passionnante en ce qui concerne l'agriculture dans les écoles. De nombreuses approches novatrices ont été tentées avec des niveaux de réussite et d'échec variables, et pourtant des nouvelles méthodes de travail voient encore le jour. Il est particulièrement encourageant de constater que ces approches ne visent pas à réinventer la roue, mais plutôt à s'appuyer sur ce qui a déjà réussi, en d'autres termes les « facteurs de succès ». Comme nous l'avons mentionné précédemment, les matières agricoles ont souvent eu « mauvaise presse » du fait de leur prestige limité et, à l'évidence, de certaines expériences d'enseignement et d'apprentissage inadéquates. Quels sont les adultes qui se rappellent avec plaisir de leurs cours scolaires d'agriculture lorsque ceux-ci impliquaient des travaux manuels au moment le plus chaud de la journée, une discipline rigoureuse et des avantages personnels faibles ou nuls en matière de connaissances, de compétences, de qualifications utiles ou même de production agricole ? Combien d'entre eux souhaiteraient-ils que leurs propres enfants passent par le même type d'expérience ?

Ce qui est train de changer réellement, c'est l'accent qui est mis sur la contribution de l'agriculture au processus d'apprentissage global. À ce jour, six stratégies efficaces de contextualisation de l'apprentissage utilisant l'agriculture se dégagent nettement des expériences :

i. Introduction des méthodes novatrices d'enseignement et d'apprentissage :

La mise en relation de l'enseignement avec le contexte agricole est :

- centrée sur l'enfant ;
- holistique ;
- expérimentale ;
- active ;
- pratique.

ii. Élaboration de matériels nouveaux :

- liés à l'environnement local et à l'expérience des élèves ;
- produits au niveau local par les enseignants et les élèves ;
- complémentaires du programme d'études existant et intégrant des thèmes/matières qui couvrent l'ensemble du programme d'études.

iii. Production d'aliments nutritifs par des pratiques écologiquement saines et une utilisation durable de la terre :

- application d'une combinaison de connaissances et techniques autochtones et extérieures ;
- production de légumes, viande, fruits et produits laitiers de haute qualité, dont beaucoup peuvent être d'origine locale, « traditionnelle » ;
- aliments à consommer par les apprenants ou à vendre.

iv. Implication des membres de la communauté dans la scolarité et des participants à la vie scolaire dans la communauté :

- les agriculteurs et les experts locaux aident les enseignants et les élèves à comprendre l'agriculture et les systèmes d'utilisation des sols ;
- les parents et les membres de la communauté acquièrent de nouvelles idées, méthodes et techniques auprès de leurs enfants et des enseignants, et ont une nouvelle perception des parcelles de démonstration des écoles ;
- cela aboutit à :
 - maximiser les ressources limitées ;
 - élaborer des programmes d'études et des matériels appropriés ;
 - cerner et traiter les problèmes ;
 - promouvoir l'éducation des filles ;
 - créer et entretenir des partenariats communauté-école ;
 - pratiquer la démocratie ;
 - accroître la responsabilité ;
 - assurer la durabilité ;
 - améliorer l'environnement domestique.

(Uemura, 1999)

v. Appui à l'agriculture et au développement rural durables :

- acquisition et partage des bonnes pratiques entre l'école et la communauté ;
- des liens solides avec d'autres aspects du développement communautaire : santé, nutrition, environnement, alphabétisation, etc.

vi. Promotion du renforcement des établissements :

- partager les enseignements acquis et les expériences avec les donateurs, les éducateurs, les décideurs et l'ensemble de la communauté ;
- insister sur la nécessité d'un appui continu et accru à l'éducation de base et à une agriculture et un développement rural durables de la part des décideurs.

Pour la mise en œuvre de ces stratégies, il ressort des exemples ci-dessus et d'autres références (Wanchai, 1992 ; Uemura, 1999 ; DFID, 2000) qu'un certain nombre de facteurs cruciaux sont requis pour que l'agriculture devienne un moyen efficace de contextualisation de l'apprentissage. La liste ci-dessous n'est pas exhaustive, mais elle est indicative sur l'ensemble d'une série de besoins et de domaines dans lesquels un financement est nécessaire (nous reviendrons ultérieurement sur les coûts dans cette section) :

■ **Ressources physiques :**

- terre à usage agricole (et au sol fertile) sur le site scolaire ;
- approvisionnement suffisant en eau (eaux de ruissellement ou souterraines) à l'entretien des activités agricoles ;
- logement des enseignants responsables dans l'école ou à proximité ;
- salles de classe et aménagements pratiques sûrs et sains pour tous les utilisateurs de l'école.

■ **Ressources humaines :**

- chef d'établissement sensible et favorable aux approches novatrices dans l'enseignement et l'apprentissage ;

- décentralisation de la gestion scolaire, des systèmes de conseil pédagogique et d'inspection, et du financement scolaire ;
- nombre suffisant d'enseignants pour réduire le rapport élèves-maître à un niveau gérable ;
- enseignants avec des connaissances du milieu local telles que l'agriculture, l'environnement et la langue ;
- équilibre dans la proportion d'hommes et de femmes chez les enseignants ;
- programme dynamique et continu de perfectionnement du personnel qui encourage l'interprétation novatrice des programmes d'études et l'élaboration de méthodes et de matériels d'enseignement et d'apprentissage appropriés et pertinents.

■ Appui communautaire :

Pour renforcer le processus d'apprentissage dans les écoles, il est nécessaire aussi d'appuyer et d'encourager, au niveau communautaire les domaines suivants (Uemura, 1999) :

- le suivi parental pour créer un environnement familial favorable
- une communication efficace (école-foyer, foyer-école) ;
- le volontariat (appui parental aux écoles) ;
- l'enseignement à domicile (activités scolaires à effectuer à domicile) ;
- la prise de décisions (membres de la communauté participant aux décisions scolaires) ;
- la collaboration avec la communauté (identification et intégration des ressources scolaires et communautaires).

1.5.2 Le passage à une échelle supérieure est-il possible ?

Un problème fondamental pour la prise de décisions consiste à déterminer si les expériences décrites ici fournissent une base suffisante pour mettre en œuvre ces approches, ces méthodologie et ces pratiques qui ont réussi sur une plus grande échelle, au-delà des projets scolaires ou des écoles pilotes, dans le contexte plus large de l'éducation de base à l'échelle nationale, voire internationale.

À ce jour, on dispose de très peu d'informations précises sur l'application à plus grande échelle d'approches contextualisées de l'apprentissage, puisque, comme on l'a déjà observé, peu de projets poursuivaient explicitement cet objectif. Il vaut donc la peine d'examiner les conditions que l'on peut tirer sur le passage à une échelle supérieure à partir d'un projet fondé sur une approche contextualisée. Une telle expansion a été réalisée au Ghana dans le projet « Childscope » (voir l'*encadré 11*).

Dans les plaines de l'Afram, le projet « Childscope » est passé de 12 à 25 communautés et, dès 1998, il en concernait 76. Le rapport d'évaluation de « Childscope » (Agarwell et Hartwell, 1998) a formulé la remarque pertinente suivante :

« Le défi majeur que rencontre cette expansion consiste à entretenir les valeurs et l'intégrité de l'approche de « Childscope » en même temps qu'un réseau d'animateurs toujours plus vaste et une gestion du processus de croissance. On doit y parvenir en partie par un processus de formation du personnel centré et continu, orienté par l'approche du « triple A » (Appréciation, Analyse et Action) ».

Encadré 11. « Childscope » – Ghana

Le projet « Childscope », qui s'applique aux communautés des plaines de l'Afram, au Ghana, a débuté en 1994 (Miller, 1995) avec l'objectif initial d'« établir un modèle durable pour la diffusion d'une éducation de base de qualité, appropriée aux garçons et aux filles, dans les communautés rurales du Ghana ». Il est centré sur l'amélioration de l'éducation de l'enfant par les efforts conjoints de l'école, de la communauté et des enfants. Il privilégie l'éducation des filles, comporte une approche de « l'enfant pour l'enfant » (cette approche, qui a été appliquée dans de nombreux pays, représente une manière novatrice et orientée vers l'action d'introduire une participation active des enfants afin de diffuser l'information sur les questions sanitaires (Ogoye-Ndegwa *et al.*, 2002), utilise des activités du type de l'évaluation rurale participative pour étudier l'expérience des enfants et de la communauté et concernant la pertinence des techniques d'enseignement et d'apprentissage appropriées. Le programme d'études est révisé conformément aux besoins de la communauté, et les compétences nécessaires dans la vie courante ainsi que les méthodes pédagogiques sont censées couvrir l'ensemble du programme d'études. Une évaluation récente (Agarwell et Hartwell, 1998) a

montré que la réaction de la communauté était très positive, mais que celle des écoles impliquées dans le projet pilote et du service de l'enseignement du Ghana était beaucoup plus faible. En conséquence, un plus grand nombre d'enfants étaient scolarisés, les liens entre les écoles et la communauté étaient renforcés, mais la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ne s'améliorait pas sensiblement. Il a été souligné que pour susciter des améliorations dans l'enseignement et le processus d'apprentissage, il était nécessaire de disposer d'un corps enseignant solide, stable et adéquat et d'un programme d'appui, de supervision et de perfectionnement professionnels correctement géré.

Au cours du processus d'expansion, les questions de facilitation de la résolution des conflits, de la gestion d'équipe et du perfectionnement ont toutes été considérées comme importantes et nécessitant un appui par la formation. La question s'est également posée de savoir comment faire face à la demande accrue d'appui adressée à une équipe « Childscope » existante par un nombre beaucoup plus important de communautés et d'écoles qui introduisent cette approche. Ce problème s'est posé au cours de nombreuses opérations pour passer à un stade supérieur, amenant parfois la principale équipe composée de personnes expérimentées, à se diviser en groupes de plus en plus petits pour essayer de répondre à des demandes d'appui trop nombreuses. Dans le cas de « Childscope », il a été recommandé :

[...] que Childscope serve de « centre de formation ». Ceux qui souhaitent apprendre doivent se rendre dans les plaines de l'Afram et participer au travail habituel de l'équipe. Bien organisé, cela pourrait présenter le double avantage d'apporter une expérience et une formation concrètes aux participants, tout en favorisant un réel renforcement du travail à l'intérieur du projet grâce à des intuitions, des idées et un enthousiasme nouveaux.

Le processus d'expansion a également eu lieu en Thaïlande dans le cadre du projet Foresterie sociale, éducation et participation. Il est intéressant de remarquer que les opinions différaient, quant au rythme du développement du projet, entre l'équipe en charge du projet, qui préférait avancer lentement, et le ministère de l'Éducation, qui souhaitait une exploitation rapide de la réussite. Le projet FSEP a connu un élargissement qui l'a fait passer de six écoles primaires et deux écoles secondaires du

premier cycle en 1993 à 64 écoles primaires en 1998 et à 156 autres écoles en 1999. Pour y parvenir, le personnel des écoles pilotes initiales a assuré la formation des enseignants des 64 nouvelles écoles et « les nouveaux enseignants, chefs d'établissement, superviseurs et chefs de village dans ce projet ont visité les écoles du projet, qui servent maintenant d'écoles de démonstration » (McDonough et Wheeler, 1998). De plus, une formation aux méthodes d'études locales, utilisées avec succès dans le projet, a été assurée par des enseignants de cinquième et sixième années « dans un ensemble plus large d'écoles primaires (au moins trois écoles dans chacune des 76 provinces de la Thaïlande) ». Enfin, « tous les enseignants de cinquième année de quelque 14 000 écoles primaires participant à un programme de réforme scolaire du ministère de l'Éducation ont reçu des instructions sur la manière d'utiliser les ressources communautaires pour améliorer l'enseignement scientifique ». Au niveau secondaire, « les deux écoles secondaires rurales participantes ont été sélectionnées par une importante fondation thaïlandaise pour servir d'écoles modèles assurant le perfectionnement du personnel des écoles secondaires dans l'ensemble des quatre régions de la Thaïlande concernées par cette approche de l'éducation ». Le rapport s'achève sur cette coda importante : « L'évolution future de ces diverses stratégies demeure une question cruciale ».

Bien qu'il soit impossible de proposer ici un ensemble de solutions qui orienteraient le passage à l'échelle supérieure et d'admettre que cette « question cruciale » posée par le FSEP se répètera pour chaque initiative, certains points méritent d'être examinés. Il faut espérer qu'ils aideront les praticiens et les planificateurs à poser les bonnes questions, de sorte qu'ils puissent au moins travailler avec les autres partenaires à découvrir les réponses par eux-mêmes.

i. Formation et appui pédagogiques

Il ressort des nombreux exemples présentés dans ce chapitre que la formation et l'appui pédagogiques représentent un facteur important dès lors que l'on envisage d'utiliser plus largement des approches de l'apprentissage contextualisées. Ainsi, par exemple, les enseignants devront aider leurs élèves à utiliser, reconnaître et entretenir des rapports avec leur propre expérience, et présenter des expériences nouvelles liées à celles qui existent déjà et fondées sur celles-ci. Cela implique que les enseignants s'instruisent au contact des différents environnements dans

lesquels vivent leurs élèves et apprennent à les connaître, et qu'ils les interprètent et les appréhendent d'une manière qui conduise à l'élaboration de méthodes et de matériels d'enseignement et d'apprentissage appropriés. Ce type d'appui peut être assuré par la formation préalable et la formation en cours d'emploi, mais il dépend bien entendu des connaissances et des capacités des formateurs pédagogiques eux-mêmes d'apporter la formation appropriée. La formation des formateurs reposant sur des approches novatrices sera donc nécessaire, de même que la sensibilisation et la formation des administrateurs de l'enseignement et des inspecteurs scolaires. Il faut également adopter une approche plus orientée sur « la formation et le soutien » pour le perfectionnement professionnel dans laquelle les enseignants maintiendront un contact professionnel plus étroit avec leur collègues et leurs formateurs, au lieu de participer très occasionnellement à des formations ponctuelles. D'une manière générale, le perfectionnement des enseignants devra devenir un processus beaucoup plus participatif qu'il ne l'était traditionnellement. Les spécialistes de la formation pédagogique (aussi bien initiale qu'en cours d'emploi), les enseignants et les élèves devront devenir des collaborateurs actifs. Cela implique nécessairement des rapports de pouvoir que nous étudierons plus en détails ultérieurement.

ii. Institutionnaliser les méthodes et les approches

De nombreux pays ont déjà mis en place des politiques qui « autorisent » ou encouragent les approches novatrices du type de celles qui ont été examinées dans ce chapitre. Toutefois, cela ne conduit pas automatiquement à l'application d'une politique générale. Ainsi, des principes directeurs écrits, transmis par l'administration aux enseignants et relatifs à la manière de contextualiser leurs cours, suffiront rarement à susciter un changement véritable. Les enseignants doivent être des participants directs à l'évolution de ces innovations, et non des destinataires de seconde main.

Nombre d'innovations décrites dans ce chapitre ont débuté en tant que projets pilotes. Lorsqu'on utilise cette approche de projets pilotes, il importe de définir clairement, et si possible dès le début, une stratégie visant à l'appropriation graduelle du projet par le gouvernement national ou par l'administration locale. À défaut, les « pilotes » peuvent survivre jusqu'à épuisement du financement extérieur, puis s'arrêter sans avoir d'impact ultérieur, quelle que soit la qualité des méthodes ou des processus.

Le suivi et l'évaluation doivent systématiquement faire partie de toute intervention, et leurs résultats doivent être diffusés dans le cadre d'une approche participative plus large. Tous les partenaires, élèves inclus, doivent être impliqués dans ce processus. Les réussites comme les échecs seront partagés. L'éducation n'est pas un système intrants-extrants figé ; elle est complexe et implique la population et la société. Il importe donc d'être réaliste et de partager les leçons réelles de l'expérience, et non des histoires idéalisées.

iii. Établir des partenariats et des accords de coopération

Les partenariats entre des organisations et des institutions différentes ont une importance vitale. Il n'existe probablement pas un individu, un groupe ou une organisation qui ait la capacité de provoquer seul un changement effectif dans l'éducation de base. Les synergies et les complémentarités doivent donc être recherchées. Un grand nombre des réussites présentées ici ont impliqué des partenariats entre plusieurs acteurs très différents. Ainsi, une dynamique de changements demandant aux enseignants d'introduire de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage pourra conduire à une modification des programmes scolaires. De même, des changements dans le système d'examens et d'évaluations seront probablement nécessaires pour parvenir au succès. Cependant, la mise en place de ce type d'accord de coopération est souvent difficile et peut demander du temps, réalité qui demande à être plus largement reconnue. Si la participation est considérée par de nombreux organismes comme « une bonne chose », l'exigence qui y est associée concernant le temps et des ressources supplémentaires n'est pas toujours reconnue. De plus, l'augmentation du niveau de participation des différents partenaires conduit inévitablement à des problèmes de pouvoir et à des conflits entre différents groupes et individus. En éducation de base, il existe de nombreux groupes marginalisés : les enfants de familles pauvres, les localités rurales reculées ou ayant des besoins spécifiques, les filles, les enseignantes, les membres pauvres des communautés rurales, etc. De plus, il n'est pas réaliste de parler des « communautés rurales », des « enseignants », des « élèves » ou des « parents » comme de groupes homogènes. Au sein de ces groupes, des intérêts très divers sont généralement représentés.

Il est très difficile de trouver des moyens permettant une réelle participation de ces groupes. Si cette question ne peut être davantage

approfondie dans le cadre de cet ouvrage, il existe de nombreuses expériences d'approches participatives du développement, en général à une échelle supérieure, auxquelles il est possible de faire appel. Uemura (1999) relève un certain nombre d'obstacles à l'établissement d'une plus large participation communautaire en matière d'éducation :

- la complexité des rapports de pouvoir et les relations conflictuelles au sein des communautés ;
- les communautés socialement et économiquement marginalisées ne sont pas sensibilisées et n'ont pas la capacité de s'investir plus profondément dans l'éducation ;
- les résistances opposées par certains enseignants ;
- le manque de volonté ou d'intérêt de certains membres de la communauté ;
- les suspicions de certains parents quant aux motivations qui incitent le gouvernement à impliquer les communautés dans la scolarité ;
- les différentes perceptions de leurs rôles respectifs qu'ont souvent les parents et les enseignants.

Uemura poursuit en suggérant un certain nombre de stratégies efficaces qui peuvent être utilisées pour promouvoir le passage à une échelle supérieure de l'implication communautaire dans la scolarité primaire, qui est un des facteurs nécessaires de la contextualisation notés ci-dessus :

- s'efforcer de comprendre la nature de la communauté et les relations entre les différents groupes et institutions ;
- évaluer les capacités des communautés, ainsi que des organismes responsables, et apporter une aide au développement des capacités sur les plans institutionnel, technique, financier et politique, afin d'accroître le potentiel de participation ;
- établir des canaux de communication entre l'ensemble des partenaires ;
- assurer une évaluation et un suivi continu incluant la génération d'indicateurs appropriés.

Un enseignement important découle de ces nombreux projets et peut servir de recommandation : il est vital d'envisager le passage à une grande échelle dès le début d'une intervention, et de ne pas le considérer comme un « ajout ». Il y a un danger réel (et fréquemment encouru) à créer des

projets pilotes bien élaborés et pourvus en ressources, mais qui ne peuvent pas être utilisés comme moyens de générer des expériences ou des enseignements utiles dans d'autres contextes, voire ailleurs dans le même contexte.

1.5.3 Questions de ressources, de coûts et de suivi

Si les responsables du financement de l'éducation prêtent beaucoup d'attention aux bases économiques de toute réforme de l'enseignement, l'estimation de la rentabilité d'un investissement dans l'éducation est toujours complexe. Dans ce domaine, l'analyse coûts-avantages est notoirement difficile et souvent controversée (Hough, 1991). Bien qu'il soit possible de prendre en considération les budgets et les dépenses liés à des projets spécifiques, puis de tenter d'extrapoler pour chiffrer le coût des approches contextualisées, les ressources (et les coûts) nécessaires seront déterminées en dernière analyse par le contexte local. Plutôt que d'examiner les chiffres eux-mêmes, il peut être plus utile d'évoquer certaines questions pertinentes concernant les ressources nécessaires, les coûts et le suivi de la contextualisation. La préparation et la planification de toute initiative de ce type impliqueront bien entendu une planification financière soigneusement établie.

Si l'on reprend les points examinés précédemment, il est clair que la formation et l'appui pédagogiques exigeront un financement adéquat. Des fonds seront nécessaires pour investir dans le perfectionnement professionnel des enseignants, des chefs d'établissement et des formateurs pédagogiques. Cette nécessité ne s'appliquera pas seulement à la formation initiale et à l'appui et au soutien continus proprement dits, mais aussi à la gestion de ce processus de perfectionnement du personnel, au sein des écoles et également à un niveau plus élevé, par exemple celui de l'administration locale de l'enseignement. Les inspecteurs scolaires peuvent aussi avoir besoin d'être sensibilisés aux approches et aux méthodologies nouvelles. À cet égard, des ressources seront donc nécessaires pour l'élaboration de matériels didactiques. Celle-ci peut être réalisée en partie au niveau local – de préférence dans les écoles elles-mêmes. Dans la pratique, il est extrêmement important de préconiser un budget décentralisé, couvrant le perfectionnement du personnel et permettant également aux enseignants de préparer des matériels et de faciliter l'apprentissage fondé sur l'expérience grâce à des activités pratiques. Cela aura également des implications pour les ressources physiques. Beaucoup d'écoles ne pourront

jamais acquérir du mobilier scolaire spécialisé, ni même des sièges individuels, mais du moins l'environnement scolaire devra être sûr et maintenu à température ambiante. Un minimum de moyens visuels, tels qu'un tableau et de la craie, ou même un matériel d'affichage improvisé, est manifestement nécessaire, mais à mesure que l'apprentissage devient plus actif et participatif, le besoin de matériels didactiques augmente, de même que leur coût. Il est donc avantageux de former les enseignants à produire des ressources d'enseignement et d'apprentissage en utilisant des matériaux disponibles localement qui soient moins coûteux, réparables et remplaçables en cas de besoin.

Pour institutionnaliser les méthodes et les approches, les points essentiels ont déjà été évoqués ci-dessus. La participation accrue des enseignants à l'élaboration des programmes d'études et des stratégies d'apprentissage demandera des ressources pour les réunions et le matériel, ainsi que davantage de temps disponible pour les enseignants. La réalité de l'existence de nombreux enseignants d'écoles rurales est une combinaison d'enseignement et d'autres tâches qui leur permettent de subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille. Plus ils passent à l'école de temps non rémunéré par leur maigre salaire, moins il leur en reste pour d'autres formes d'activités génératrices de revenus. C'est pour cette raison que de nombreux projets prennent en compte la nécessité d'offrir aux enseignants une incitation financière pour le temps supplémentaire consacré aux activités en rapport avec le projet. Il est fréquent que les projets pilotes fonctionnent avec succès aussi longtemps qu'un financement extérieur est disponible, mais que ces initiatives s'arrêtent rapidement après la cessation de celui-ci. Il est important d'assurer un appui financier passant par les canaux institutionnels étatiques normaux lorsque la durée du financement extérieur d'un projet est dépassé. Cela veut dire que les approches novatrices doivent peut-être recevoir l'aval du système d'enseignement formel, processus qui est souvent long et bureaucratique. Dans ces conditions, une planification prospective est essentielle et les stratégies d'institutionnalisation des innovations doivent être envisagées dès le début des projets plutôt qu'à leur terme, afin d'éviter les crises financières qui mettent fin à des initiatives par ailleurs réussies.

En ce qui concerne l'implication communautaire, il y a bien entendu de nombreuses questions de coûts et de ressources à examiner. De

nombreux donateurs ont exploré l'idée du partage des coûts, mais celle-ci a soulevé des difficultés :

[...] l'effet global (du partage des coûts) semble avoir été de contribuer à la stagnation des taux de scolarisation et à l'échec des tentatives d'amélioration de la qualité de l'offre éducative, et de permettre aux gouvernements d'éviter des réformes difficiles (Penrose, 1997).

Certains donateurs (par exemple le DFID, 2000) approuvent généralement la conclusion selon laquelle les ressources nationales affectées à l'éducation de base et à la santé devraient être recueillies sous la forme d'une taxe générale et d'autres recettes publiques, plutôt que de contributions directes communautaires ou individuelles. Afin d'éviter une marginalisation aggravée des populations des communautés rurales reculées, cette conclusion relève certainement du bon sens. Toutefois, un grand nombre de cas présentés dans ce chapitre ont montré que les membres des communautés rurales sont plus que désireux de donner de leur temps, de leur énergie et même des ressources matérielles aux écoles s'ils jugent que leurs enfants tirent un profit véritable de leur enseignement. Les initiatives qui, loin d'exploiter les populations rurales et d'exacerber leur pauvreté, rapprochent les écoles, les foyers et les communautés peuvent aussi conduire à des approches novatrices et coopératives de la gestion des ressources.

Enfin, la plupart des changements en matière d'éducation demandent davantage de temps par rapport à beaucoup d'autres interventions pour le développement, et il faut donc aussi davantage de temps pour en observer l'impact. Cela peut être problématique pour les investisseurs et les donateurs dans le domaine de l'éducation, qui aimeraient tirer des avantages à court terme de leurs investissements. Il est donc important que tous les partenaires des initiatives en faveur de l'éducation réfléchissent assez tôt aux indicateurs de réussite, sur la base d'autres expériences et de la réalité de l'environnement local, et qu'ils participent de manière continue et transparente aux processus de suivi. Initialement, il est probable que les avantages les plus marqués seront acquis dans le domaine du développement des ressources humaines, dont les résultats sont souvent difficiles à quantifier, mais ce capital humain se révélera à long terme comme une ressource essentielle pour l'amélioration ultérieure de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

1.5.4 Quelles sont les implications pour les problèmes de planification et de programme d'études ?

Un des problèmes les plus difficiles à aborder est la dichotomie existant entre l'exigence fréquente d'un programme d'études national centralisé et la nécessité d'approfondir l'adaptation locale et décentralisée des programmes. Il est certain que les planificateurs nationaux continueront d'élaborer des programmes d'études nationaux. La tâche essentielle est d'autonomiser les enseignants et de leur conférer la capacité d'interpréter un programme prescrit en fonction d'un contexte local. Afin de conceptualiser l'enseignement et le processus d'apprentissage, un enseignant doit déterminer les aspects de l'expérience d'un apprenant qui fourniront une source utile de concepts de base, de métaphores et d'analogies auxquels on pourra rattacher le contenu du programme d'études. Cette approche a des implications pour la formation et l'appui pédagogiques. Les enseignants auront besoin de mieux connaître la situation agricole locale, et aussi de posséder la capacité d'apprendre au contact de l'environnement local et de leurs élèves. Ils devront également être capables d'élaborer des matériels didactiques dont le contexte d'apprentissage sera l'agriculture. Certains manuels scolaires récemment produits encouragent les enseignants à utiliser des illustrations agricoles pour les mathématiques, les sciences et les langues. De plus, une grande partie du matériel d'apprentissage utile, relatif à l'agriculture et au développement durable, est désormais disponible sous forme électronique et peut être consultée, par exemple, sur Internet. Tout le secteur des technologies de l'information et de la communication (TIC) recèle évidemment un immense potentiel, mais très peu d'écoles des zones rurales reculées ont à ce jour accès aux TIC. En fait, certaines d'entre elles ne bénéficient même pas de l'électricité ou du téléphone. On remarquera cependant que les nœuds centraux des systèmes d'appui de l'éducation, par exemple dans les villes des provinces ou des circonscriptions, auront de plus en plus accès aux TIC. Dans l'avenir, il est fort probable que des conseillers et des formateurs pédagogiques régionaux puissent télécharger des matériels didactiques, ou bien s'en inspirer pour les créer et les diffuser ensuite auprès des enseignants des écoles primaires qui, à leur tour, peuvent les adapter en vue d'une contextualisation locale.

Établir des relations entre les enseignants et les autres partenaires locaux, y compris, bien entendu, chacun des élèves, est une autre question essentielle. Pour permettre aux enseignants d'y parvenir, tout en

considérant les lourdes tâches qu'ils assument déjà, les planificateurs nationaux devront examiner avec soin la charge du programme d'études lui-même et si possible l'alléger. Par ailleurs, ce chapitre révèle que les changements fréquents de programme sont loin de constituer une aide, notamment lorsque les enseignants sont considérés comme de simples exécutants d'un plan d'études rigide et inflexible. Si les programmes sont « fixés sans être complets », les enseignants peuvent être en mesure de déterminer les points d'accès par lesquels ils pourront fonder l'apprentissage sur le contexte local. Il est certain qu'ils peuvent pour cela avoir besoin d'aide, mais sans marge de manœuvre, même des enseignants solidement formés seront incapables de changer leur manière de travailler. Une stratégie pratique pour aider les enseignants à gérer le processus d'aménagement et d'interprétation du programme d'études au niveau de l'école consiste à instituer des « conférences scolaires » régulières où prennent part des enseignants, des inspecteurs scolaires, des directeurs d'études, etc.

Celles-ci peuvent constituer une plate-forme pour des ateliers de formation sur la production d'éléments de programmes d'études pour les écoles. Le but essentiel ... est la transformation de principes directeurs nationaux ou planifiés par région, applicables aux programmes d'études en unités didactiques pratiques, reflétant la situation locale et concentrés sur des caractères culturels et écologiques existants. Des éducateurs appartenant à différents niveaux de l'enseignement primaire ou secondaire conçoivent ensemble des unités didactiques pour des matières spécifiques et pour des classes/niveaux particuliers. Si ces éducateurs apprennent à traduire les principes directeurs des programmes en étapes structurées pour l'enseignement en salle de classe et conçoivent des modes d'apprentissage qui favorisent une participation active des élèves, le programme de base prescrit a davantage de chances d'être réellement exécuté (Bude, 2000).

Lorsque l'on dispose d'une plus grande latitude pour aménager le programme d'études au niveau local, les programmes d'apprentissage doivent être basés sur des besoins bien définis et sur les compétences requises pour que les populations puissent établir des moyens de subsistance durables dans les zones rurales, tout en laissant la possibilité d'atteindre un niveau supérieur dans le système éducatif si les principaux intéressés le souhaitent fortement.

La meilleure preuve du succès de l'utilisation de l'agriculture comme moyen de contextualisation de l'enseignement et de l'apprentissage réside dans son potentiel à permettre aux jeunes d'aborder plus efficacement les matières générales enseignées à l'école. Les examens écrits passifs sont aujourd'hui les arbitres de la réussite dans la plupart des systèmes éducatifs nationaux, et il est peu probable que cette situation change dans un avenir proche. Si la décentralisation des procédures d'examen est souvent envisagée, nombreux sont encore les décideurs nationaux qui se refusent à introduire des procédures d'évaluation permanente qui imposent aux enseignants des exigences et des responsabilités nouvelles. Il sera donc crucial de faire comprendre aux parents comme aux élèves qu'une stratégie novatrice et nouvelle introduite dans les écoles ne réduira pas les chances de réussite aux examens ; le but d'une stratégie telle que la contextualisation est en fait d'augmenter les chances de réussite, puisque s'ils comprennent mieux certains concepts abstraits, les élèves devraient obtenir de meilleurs résultats aux examens. De plus, les élèves qui ont quitté l'école devraient s'apercevoir qu'ils sont capables d'appliquer leurs acquis au sein des communautés locales, et les élèves scolarisés eux-mêmes tireront satisfaction de leur propre développement personnel. Ces compétences seront également utiles aux enfants qui réussissent à atteindre un niveau supérieur du système éducatif. En bref, l'objectif global des approches contextualisées est d'encourager l'apprentissage *pour* la vie, en liant l'apprentissage à la vie.

2. Réexaminer l'éducation par le jardinage dans les écoles

2.1 Définitions

Si les approches théoriques et méthodologiques de l'éducation par le jardinage varient largement dans le paysage de l'éducation, l'application de la pédagogie s'intègre toutefois, pour l'essentiel, dans l'un des deux cadres suivants : l'éducation fondée sur l'expérience (fréquemment appelée, dans le langage contemporain, la pédagogie active du projet) et/ou l'éducation environnementale. Sur le plan théorique, l'éducation par le jardinage dans les écoles trouve également sa justification dans deux théories de l'éducation contemporaines : celle de Howard Gardner (1983) sur les intelligences multiples, avec son récent ouvrage (1999) consacré à l'intelligence naturaliste, et celle de Daniel Goleman (1995) sur l'intelligence émotionnelle (voir *encadré 12*). Nous présenterons également un certain

nombre de commentaires contemporains qui mettent en lumière la pratique de l'éducation par le jardinage et ses apports à travers l'ensemble du programme d'études. Il existe un domaine connexe d'études et de pratiques appelé « connaissances de base en agriculture » (*agricultural literacy*). Des exemples de cette pratique seront présentés pour illustrer les similitudes et les différences existant entre ces deux démarches.

2.1.1 L'éducation fondée sur l'expérience et la pédagogie active du projet

On a observé un développement notable de l'intérêt suscité par l'éducation fondée sur l'expérience et la pédagogie active du projet en même temps que les éducateurs reconnaissaient la valeur de l'apprentissage par la pratique. Sous sa forme la plus simple, la meilleure description de l'éducation fondée sur l'expérience a été donnée par l'Association américaine pour l'éducation fondée sur l'expérience, selon laquelle elle est « le processus par lequel un élève construit ses connaissances, ses compétences et ses valeurs à partir d'expériences directes ».

La pédagogie active du projet a été à la racine d'un enseignement efficace et a été prônée très tôt par les philosophes et les éducateurs. La tendance actuelle au retour à cette pédagogie s'est inspirée des recherches sur l'apprentissage de l'enfant (Kandel et Hawkins, 1992) et des projets exemplaires qui démontrent dans le monde entier l'intérêt de l'apprentissage pratique. Les établissements préscolaires de Reggio d'Emilie, en Italie (Edwards *et al.*, 1993), et des modèles tels que la Coombs Infant and Nursery School, en Grande-Bretagne, tels qu'ils ont été étudiés par Movium (Centre pour l'environnement urbain) en Suède, montrent clairement l'aspect exceptionnel des contributions que peut apporter la pédagogie active du projet. Aux États-Unis, ce sont peut-être les activités du Réseau de la pédagogie active du projet qui témoignent le mieux de l'intérêt croissant porté à cette approche. Cette organisation décrit la pédagogie active du projet comme une stratégie qui :

- engage les élèves dans des projets concrets complexes, grâce auxquels ils peuvent développer et appliquer leurs connaissances et leurs compétences ;
- demande aux élèves de s'appuyer sur un grand nombre de disciplines pour résoudre les problèmes ;

- reconnaît qu'un apprentissage pertinent fait appel au désir d'apprendre inhérent aux élèves.

La plupart des praticiens de la pédagogie active considèrent cette stratégie comme complémentaire du programme d'études formel et estiment qu'« il ne s'agit pas d'une matière distincte, comme les mathématiques : elle fournit un contexte pour l'application de concepts et de compétences mathématiques. Le travail sur ces projets n'est pas un supplément aux éléments de base ; il doit être traité comme partie intégrante de toutes les tâches incluses dans le programme » (Katz, 1994).

Si l'éducation fondée sur l'expérience et la pédagogie active du projet offrent des stratégies ou des pédagogies excellentes, leur fonctionnement exige un cadre contextuel ou une structure thématique. L'éducation environnementale, et plus particulièrement l'éducation par le jardinage, peut fournir ce contexte ou cette focalisation thématique. Nous en étudierons quelques exemples lorsque nous examinerons certains programmes actuellement mis en œuvre à travers le monde.

2.1.2 L'éducation environnementale et la culture écologique

Une grande partie de l'activité déployée dans l'éducation par le jardinage est rapidement classée dans l'éducation environnementale. David Orr et d'autres suggèrent que le jardinage avec des enfants peut être le premier pas vers le développement de l'enseignement de l'écologie. Ces deux concepts seront examinés lorsque nous tenterons de décrire le rôle véritable des jardins dans l'éducation. Le rapport national *Closing the achievement gap: using the environment as an integrating context for learning* (Lieberman et Hoody, 1998) décrit la pédagogie qui emploie l'environnement naturel et aide à identifier les « meilleures pratiques » des éducateurs qui réussissent dans ce domaine.

Selon la définition proposée par l'Association nord-américaine pour l'éducation environnementale, l'éducation environnementale est un processus visant à construire un citoyen informé en matière d'environnement, capable d'affronter la concurrence dans notre économie mondiale, doté des compétences, des connaissances et des aspirations nécessaires pour réaliser des choix avertis, et qui exerce ses droits et ses responsabilités en tant que membre d'une communauté. L'*Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD), qui est une

association internationale d'éducateurs professionnels, caractérise l'éducation environnementale comme d'un projet qui :

- s'inspire de disciplines appartenant aux sciences naturelles, aux sciences sociales et aux sciences humaines, et basé sur la connaissance des systèmes écologiques et sociaux ;
- dépasse les phénomènes biologiques et physiques pour considérer les aspects sociaux, économiques, politiques, technologiques, culturels, historiques, moraux et esthétiques des problèmes d'environnement ;
- reconnaît que la compréhension des sentiments, des valeurs, des attitudes et des perceptions qui sont au cœur des problèmes d'environnement est essentielle pour l'exploration, l'analyse et la résolution de ces problèmes ;
- met l'accent sur les capacités de réflexion critique et de résolution des problèmes nécessaires à une action publique et à des décisions personnelles informées et raisonnées (Disinger et Monroe, 1994).

La culture écologique, telle que la définit Fritjof Capra, est la compréhension des principes d'organisation que les écosystèmes ont élaborés pour entretenir le réseau de la vie. Elle signifie aussi que l'individu a la capacité d'agir sur cette compréhension dans sa vie quotidienne pour assurer l'existence de communautés durables qui s'appuient sur toutes les formes de vie. L'accent est mis ici explicitement sur les concepts généraux d'écologie et de durabilité. David Orr, président du département d'études de l'environnement à Oberlin College, et Robin Moore, de l'Université de l'État de Caroline du Nord (Moore, 1995), présentent des arguments très convaincants en faveur de la prise en compte de l'enseignement écologique dès le plus jeune âge « quand l'aspiration à la vie est la plus forte et lorsque nous sommes le plus alertes et impressionnables ». Orr semble également indiquer que l'acquisition précoce d'une culture dans le domaine de l'écologie est impérative dans les pays développés « avant que les esprits (des enfants) s'imprègnent de la culture de la télévision, du consumérisme, des centres commerciaux, des ordinateurs, des autoroutes ... ». Dans les pays en développement, les arguments en faveur de la culture écologique sont également forts ; ici, toutefois, les obstacles ne sont pas les produits de la société technologique occidentale, mais plutôt les réalités de la pauvreté et l'accès limité aux ressources éducatives, avec les conséquences de ces deux

facteurs, à savoir la faim, la maladie, le désespoir, la dégradation de l'environnement, l'agitation sociale, l'instabilité politique et la guerre.

2.1.3 Les connaissances en matière d'agriculture (l'éducation sur la production d'aliments et de fibres)

Les sociétés des pays développés et en développement sont appelées avec une fréquence et une urgence accrues à prendre des décisions sur des problèmes cruciaux liés à l'agriculture, tels que la sécurité alimentaire, l'utilisation des sols et la politique de l'eau (Rilla et Desmond, 2000). En 1989, le rapport de l'Académie nationale des sciences des Etats-Unis (United States National Academy of Sciences) intitulé *Understanding agriculture: new directions for education* a conclu que la plupart des personnes ne possèdent pas une compréhension claire de l'agriculture. La définition donnée par l'Académie de la culture agricole, une éducation *sur* l'agriculture, comportait la définition suivante : « La compréhension du système des aliments et des fibres par une personne possédant une connaissance en matière agricole comprend son historique et son importance économique, sociale et environnementale actuelle pour tous les Américains. Cette définition englobe une certaine connaissance de la production, du traitement et de la commercialisation intérieure et internationale d'aliments et de fibres. En complément de l'instruction donnée dans d'autres matières scolaires, elle intègre aussi une connaissance de la nutrition suffisante pour faire des choix personnels informés en matière de régime alimentaire et de santé » (la United States National Academy of Sciences, 1989, p. 1-2).

Dans les sociétés urbaines d'aujourd'hui, les contacts de l'enfant avec la terre sont limités. Pour de nombreux jeunes vivant à l'intérieur des villes, les contacts avec les écosystèmes naturels sont inexistantes. Nabhan et Trimble (1994) proposent une argumentation bien documentée en faveur de nouvelles initiatives d'éducation environnementale dues à ce que la plupart des enfants sont élevés dans une culture de plus en plus urbaine (dans les pays développés et en développement). Ils examinent en détail le fait que dans de nombreuses régions du monde, les enfants perdent rapidement contact avec la nature dans leur vie quotidienne. Dans de telles situations, la compréhension des systèmes naturels, proposée dans le contexte de notre système éducatif actuel, constitue un véritable défi. Dès lors qu'une culture commence à évoluer vers une économie salariale et n'est plus directement en contact avec la production alimentaire,

les ressources naturelles et agricoles sont tenues pour acquises. Les enfants cessent d'assimiler les détails, d'établir les connexions ou de comprendre la totalité (Nabhan et Trimble, 1994). L'éducation par le jardinage peut offrir une solution à ce dilemme pour le système éducatif actuel.

2.1.4 L'enseignement agricole (l'éducation sur la production d'aliments et de fibres)

Dans la plupart des contextes, « enseignement agricole » fait référence à l'enseignement professionnel en matière d'agriculture ; autrement dit, le développement des compétences et des connaissances spécifiques nécessaires pour occuper efficacement un emploi dans certains aspects du système économique qui produit les aliments et les fibres consommés par une société. En fonction de la définition que l'on donne du jardin, l'enseignement agricole peut être considéré comme une des formes de l'éducation par le jardinage. Dans l'enseignement agricole professionnel aux États-Unis et dans beaucoup d'autres pays développés, le recours à la pédagogie active du projet est un outil d'apprentissage dont l'efficacité a été clairement établie. Les projets s'appuient fréquemment sur des jardins dont l'échelle varie en fonction des ressources disponibles et du stade de développement des jeunes participants. Dans les pays en développement, l'enseignement agricole peut être envisagé au niveau élémentaire auquel des programmes comme « Adoptez un jardin », au Centre technique et professionnel Selam, en Éthiopie, développent les compétences et les connaissances nécessaires chez les élèves des enseignements élémentaire et secondaire, afin qu'ils puissent fournir des légumes pour l'alimentation familiale. Il est évident que ce système d'enseignement agricole utilise l'éducation par le jardinage comme outil efficace d'enseignement professionnel. À Cuba, le programme des Pioneros (Pionniers de la jeunesse) constitue un ajout important à la scolarité de base aux niveaux primaire et secondaire.

Bien que l'éducation par le jardinage intervienne au titre de l'éducation environnementale, de l'enseignement écologique, de la connaissance en agriculture ou de l'enseignement agricole, il semble qu'elle possède le potentiel nécessaire pour contribuer à l'éducation de base, dans les systèmes mondiaux des pays développés aussi bien qu'en développement. Cependant, pour être efficaces, les programmes d'éducation par le jardinage doivent être corrélés à un programme/plan éducatif – ou à un programme d'études de jardinage – complet et cohérent mis en œuvre à

tous les niveaux et lié à des normes ou à des besoins éducatifs à l'échelle locale, régionale ou nationale. La pratique de l'éducation par le jardinage doit accepter les principes rigoureux suggérés par des études telles que *Closing the achievement gap: using the environment as an integrating context for learning* (Lieberman et Hoody, 1998).

Les publications sur le sujet donnent à penser que l'éducation par le jardinage peut être une stratégie privilégiée et efficace à utiliser dans l'éducation de base pour présenter une composante fondée sur l'expérience à l'appui du programme d'études traditionnel. Il peut également être utilisé en tant que programme d'études environnementales.

2.2 *Racines et historique*

Les racines philosophiques de l'éducation par le jardinage peuvent être trouvées dans les œuvres de nombreux théoriciens de l'éducation. Les philosophes de Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1771), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952) et Gardner (né en 1943) ont toutes un rapport avec l'enseignement par le jardinage. Nous présentons ici quelques exemples :

- **Comenius** : À chaque école « ... devra être attaché un jardin où ils (les élèves) pourront se délecter à regarder les arbres, les fleurs et les plantes ... où ils espéreront toujours entendre et voir quelque chose de neuf. Les sens étant les serviteurs les plus fidèles de la mémoire, cette méthode de perception sensorielle (par le jardinage) conduira à la rétention permanente de la connaissance ».
- **Rousseau** : « Puisque tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive ; c'est elle qui sert de base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de connaissances sont nos pieds, nos mains, nos yeux ».
- **Pestalozzi** : « Les élèves observent d'abord tous les objets de la salle de classe, les examinent et les nomment. Quand ils ont fini, on les emmène au jardin, dans les champs et dans les bois – où ils sont tenus de remarquer les détails des objets, leurs qualités permanentes

et changeantes, les qualités qui sont générales et celles qui leur sont particulières, leur influence, leur fonction, leur destinée ».

- **Froebel** : « L'élève aura la connaissance la plus claire du caractère des choses, de la nature et des alentours, s'il les voit et les étudie dans leurs relations naturelles ... les objets qui sont dans le rapport le plus étroit et le plus constant avec lui, qui lui sont propres ... ce sont des choses qui appartiennent à son environnement le plus proche ... le jardin, la ferme, le pré, le champ, la forêt, la plaine ... l'instruction doit procéder de ce qui est le plus proche et le plus connu au moins proche et moins connu » (Froebel, 1826).
- **Dewey** : « Lorsque les écoles possèdent des jardins ... il existe des possibilités de reproduire des situations vécues et d'acquérir et d'appliquer des informations et des idées en réalisant des expériences progressives. Il n'est pas nécessaire d'enseigner le jardinage pour la préparation de futurs jardiniers, ni comme une manière agréable de passer le temps. Il ouvre une voie d'accès à la connaissance sur la place que l'agriculture et l'horticulture ont occupé dans l'histoire de l'être humain et qu'elles occupent aujourd'hui dans l'organisation sociale. Entretien dans un environnement contrôlé sur le plan éducatif, ils (les jardins) permettent d'étudier les faits de la croissance, la chimie des sols, le rôle de la lumière, de l'air, de l'humidité, la vie animale nuisible et utile, etc. Il n'est rien dans l'étude élémentaire de la botanique qui ne puisse être présenté de manière vitale en relation avec les soins apportés à la croissance des semences. Au lieu d'appartenir à une étude appelée « botanique », le sujet appartiendra dès lors à la vie même et trouvera en outre sa corrélation naturelle avec les réalités du sol, la vie animale et les relations humaines ... Il est pertinent de noter que dans l'histoire de l'homme, les sciences se sont développées progressivement à partir d'occupations sociales utiles ».
- **Montessori** : « Quand il (l'élève) sait que la vie des plantes qui ont été semées dépend du soin qu'il a mis à les arroser ... sans quoi la jeune plante se desséchait, ... l'enfant devient vigilant, comme quelqu'un qui commence à se sentir investi d'une mission dans la vie » (Montessori, 1952).

Encadré 12. Les théories sous-jacentes de l'éducation par le jardinage

Une enquête scientifique sur les raisons pour lesquelles les jardins sont un outil utile pour l'enseignement pourrait commencer par une recherche dans les domaines de la psychologie du développement et de l'éducation, à partir des théories de l'éducation et de l'intelligence fondées sur l'expérience ainsi que de l'impact exercé par l'environnement extérieur sur les enfants.

Les théories de l'apprentissage fondé sur l'expérience

D'après le modèle de l'apprentissage fondé sur l'expérience selon Kolb (Kolb, 1975, dans Weatherford et Weatherford, 1987), l'expérience concrète conduit à des observations et à des réflexions qui aboutissent à la formation de concepts abstraits et à des généralisations de ces concepts, ainsi qu'à la capacité de tester les implications de ces concepts dans des situations nouvelles. Piaget et d'autres chercheurs ont montré que la compréhension de l'enfant se développe à travers ses actions sur l'environnement, et non pas seulement par le langage. Un autre aspect privilégié de l'éducation fondée sur l'expérience est qu'elle repose sur la motivation intrinsèque de l'élève.

Les théories de l'intelligence

Des théories de l'intelligence comme celles de Howard Gardner (théorie des intelligences multiples) et de Daniel Goleman (conceptualisation de l'intelligence émotionnelle) ont contribué à la valeur de l'éducation fondée sur l'expérience dans le développement des aptitudes linguistiques, musicales, logico-mathématiques, spatiales, kinesthésiques et personnelles ainsi que des capacités psychologiques (Carver, 1998). De plus, Gardner a recadré sa théorie antérieure et apporté des compléments aux sept intelligences qu'il citait précédemment, l'un d'eux étant l'intelligence naturaliste. L'intelligence est identifiée par référence à un rôle socialement reconnu et apprécié qui apparaît largement dépendant d'une capacité intellectuelle particulière (Gardner, 1999). Ainsi, une intelligence naturaliste est caractérisée par l'aptitude d'une personne à reconnaître et classifier son environnement naturel. Selon Gardner, de même que la plupart des enfants sont aptes à maîtriser le langage dès leur jeune âge, ils sont également prédisposés à explorer le monde de la nature.

Les théories relatives à l'environnement de l'enfant

Dans un modèle socio-écologique de l'environnement extérieur de l'enfant (Moore et Young, 1978), il est suggéré que l'enfant vit simultanément dans trois domaines d'expérience distincts : l'environnement physiologique-psychologique du corps et de l'esprit, l'environnement sociologique des

relations interpersonnelles ainsi que des valeurs culturelles et le paysage physiographique des espaces, des objets, des personnes et des éléments naturels et construits. La liberté de l'environnement extérieur assure un équilibre par rapport à l'environnement intérieur supervisé de l'enfant, ce qui a pour conséquence un apprentissage délibéré.

Les théories du développement

Les psychologues du développement ont tenté d'étudier les relations des enfants avec la nature et se sont demandés si un sens inné de « parenté » avec la nature se manifeste dès qu'ils atteignent un certain âge (Tuan, 1978). Edith Cobb (1969) a écrit que la moyenne enfance, qui va approximativement de l'âge de cinq ou six ans jusqu'à 11 ou 12 ans – autrement dit, la période qui sépare « les efforts de la petite enfance animale et les orages de l'adolescence » –, correspond à « l'expérience du monde naturel vécue de manière hautement évocatrice ». Tuan (1978) suggère en outre que les enfants doivent recevoir des adultes un enseignement sur leur environnement naturel, car « la nature est un maître qui ne s'exprime pas ». Les enfants font preuve d'une curiosité naturelle à propos du monde, mais cette curiosité peut facilement être refoulée si les adultes ne la nourrissent pas.

- **Gardner** : « De même que la plupart des enfants ordinaires maîtrisent facilement les langues dans leurs premières années, de même la plupart des enfants sont prédisposés à explorer le monde de la nature » (Gardner, 1999).

Il faut reconnaître que si toutes les indications fournies ici s'appliquent à l'éducation par le jardinage, des relations semblables peuvent être établies pour d'autres types d'éducation fondés sur l'expérience et/ou sur l'environnement.

Aux États-Unis, l'histoire des jardins pour enfants et l'éducation par le jardinage est bien documentée depuis les années 1890 jusqu'à aujourd'hui. L'histoire des jardins scolaires dans d'autres régions du monde et au sein de civilisations plus anciennes est moins bien connue.

Dans un document intitulé « Cultivating change – an historical overview of the school garden movement », Elizabeth Meyer décrit les premiers mouvements pour les jardins scolaires, qui sont apparus en Europe. Elle examine l'ouvrage *Der Schulgarten* (« Le jardin scolaire »),

de l'Autrichien Erasmus Schwab, publié en 1879 et traduit en anglais par Horace Mann. Cette publication illustre largement les premières motivations de l'éducation par le jardinage en Europe. Un véritable tableau chronologique des débuts du développement des jardins scolaires en Europe et aux États-Unis a été présenté par Kendall Dunnigan, qui, à partir des comptes rendus de Meyer, suit l'évolution du jardinage dans les écoles depuis le début des années 1800 en Europe jusqu'à 1997, année où une enquête de la National Gardening Association a conclu que plus de 3,6 millions de jeunes pratiquaient le jardinage aux États-Unis dans des programmes scolaires. Dunnigan souligne qu'en 1869 la loi autrichienne imposait un jardin dans chaque école rurale. Dès 1898, il y avait 18 000 jardins scolaires en Autriche et en Hongrie, et en 1905 plus de 100 000 jardins scolaires en Europe. Thomas Bassett (1979) a également apporté des informations sur les premières années de l'histoire des jardins scolaires en Amérique du Nord. Il remarque que de nombreux éducateurs américains ont été impressionnés par l'utilisation des jardins scolaires en Allemagne, en Suède et en Autriche pour l'étude de la nature, et ont prôné l'adoption du concept de jardin scolaire. Bassett décrit en détail le mouvement des jardins scolaires aux États-Unis, donnant même une description du « jardin scolaire par excellence » (Greene, 1910), avec des illustrations tirées des jardins scolaires au Canada et aux États-Unis.

L'important ici n'est pas la chronologie de ce mouvement, mais les motivations historiques sous-jacentes qui ont conduit les éducateurs, les parents et les personnalités publiques à adopter le jardinage comme environnement d'apprentissage efficace. Une question tout aussi importante et que nous devons aborder est de savoir pourquoi, malgré sa richesse, cette histoire initiale de l'éducation par le jardinage ne fait pas traditionnellement partie intégrante des programmes d'études scolaires.

L'éducation par le jardinage a également comporté un aspect professionnel et pratique. Cet aspect de la pratique n'a pas présenté les fluctuations cycliques observées dans des contextes d'enseignement plus classiques. Dans ce cas, l'utilisation du jardinage pour l'enseignement des compétences professionnelles de base en botanique, horticulture, agriculture et science de l'environnement s'est poursuivie de manière pratiquement ininterrompue dans différents contextes éducatifs formels et non formels, tels que ceux des Pioneros à Cuba, des 4-H et des Future Farmers of America (FFA) aux États-Unis et du programme « Adoptez

un jardin » au Centre professionnel Selam, en Éthiopie. L'éducation par le jardinage, en tant que pratique éducative informelle, intervient également dans le monde entier lorsque les communautés et les familles apprennent aux générations suivantes le jardinage qui leur sera une source d'aliments, de fibres et de produits médicinaux ou sociaux.

À chaque époque, l'attraction exercée par l'éducation par le jardinage dans l'éducation de base a été fondée sur le fait qu'elle facilitait les stratégies éducatives suivantes, qui sont universellement tenues pour des approches valables, sinon essentielles, d'un apprentissage utile. Tout en étant reliés, ces concepts – apprentissage actif, pédagogie active du projet, apprentissage du monde réel, apprentissage centré sur l'enfant – sont manifestement axés sur l'engagement de l'élève en tant que figure centrale de l'expérience de l'éducation et en permettant une construction individuelle et sociale.

De plus, comme le constate Meyer, les jardins scolaires ont été considérés comme des contextes qui « créent un sens de la communauté, inspirent le souci de l'environnement, favorisent les liens avec la nature et aident les élèves à acquérir confiance en soi, discipline, capacités de coopération et compréhension multiculturelle ». Dans une perspective historique, on constate que l'éducation par le jardinage est considérée comme un apport qui intervient dans tous les aspects de l'éducation de base :

- aptitudes scolaires ;
- développement personnel ;
- développement social ;
- développement moral ;
- capacités professionnelles et/ou de subsistance ;
- compétences nécessaires dans la vie courante.

Si l'éducation par le jardinage peut, comme le suggèrent ces auteurs, avoir une incidence positive notable sur l'éducation de base, pourquoi cette pédagogie n'a-t-elle pas été institutionnalisée dans le courant dominant de l'éducation ? Plusieurs explications sont possibles. L'une d'elles repose sur le fait que la pédagogie n'a pas été examinée de manière critique et approuvée par les chercheurs et les éducateurs. Une autre considère qu'il n'existe pas dans l'éducation par le jardinage de discipline élaborée assurant la liaison avec la pédagogie active du projet, l'éducation fondée

sur l'expérience et la progression des résultats scolaires. À cette lacune est lié le manque d'appui au niveau des infrastructures pour les jardins scolaires ou les initiatives d'apprentissage connexes basées sur le jardinage. Enfin, souvent il n'existe pas de stratégie locale visant à entretenir physiquement le site du jardin en tant que partie permanente des installations de l'école ou du programme.

2.3 Le mouvement contemporain : vue d'ensemble et orientations futures

Une étude sur les programmes d'éducation par le jardinage dans les pays développés et en développement indique de nombreuses similitudes dans les motivations de base de l'utilisation du jardinage. Dans la quasi-totalité des cas, le jardinage est considéré comme un outil à usages multiples pour :

- appuyer la formation scolaire de base, notamment en sciences et en mathématiques ;
- apporter à l'apprentissage un sentiment d'enthousiasme, d'aventure, d'impact émotionnel et d'appréciation esthétique ;
- enseigner les capacités de base et les compétences professionnelles ;
- dispenser un enseignement sur la production d'aliments et de fibres ;
- enseigner l'écologie et/ou l'éducation environnementale ;
- enseigner le développement durable ;
- produire des aliments et d'autres marchandises destinées à la consommation de subsistance et au commerce ;
- améliorer le régime alimentaire, la nutrition et la santé ;
- enseigner l'art et la science de la cuisine réalisée avec des produits frais provenant du jardin ou de fermes locales ;
- rétablir la nature festive du partage des repas.

S'il existe des différences sur les divers éléments de la mission ou des objectifs du jardinage entre les pays développés et en développement, ces différences sont moins prononcées que l'on ne s'y attendait.

Lorsqu'on examine les meilleures pratiques de l'éducation par le jardinage, le premier objet de réflexion – et peut-être le plus important – est l'apparition de motivations très fortes ou d'un encadrement approprié de cette pédagogie. Un autre sujet de réflexion à prendre en considération

est de savoir comment lancer et maintenir un programme d'éducation par le jardinage.

Une recommandation récurrente dans les publications consacrées à l'utilisation efficace de l'éducation par le jardinage porte sur le fait qu'il ne peut s'agir d'un ajout forcé, pratiqué de manière occasionnelle ou saisonnière, mais qu'il doit au contraire se développer selon un processus réfléchi et être intégré dans l'activité quotidienne. Afin de déterminer certains des résultats de cette pratique, nous proposons ici un aperçu de l'éducation par le jardinage.

Les indicateurs d'impact sont les informations ou données spécifiques qui peuvent être recueillies pour évaluer les progrès effectués dans la réalisation des objectifs d'un programme. L'impact exercé sur l'éducation de base par l'éducation par le jardinage n'a pas fait l'objet d'examen critiques, sauf dans quelques cas comme le Projet scientifique de la baie de Monterey, dans lequel les jardins de Life Lab (voir *encadré 13*) ont été utilisés pour aider les enseignants à élaborer une approche constructiviste et basée sur l'enquête de l'enseignement des sciences et des langues. Des études complémentaires sont nécessaires pour définir des impacts telle l'amélioration de l'enseignement scientifique ou une compréhension approfondie des cycles écologiques. Pour cela, il sera nécessaire que les programmes consacrés au jardinage attribuent des objectifs spécifiques à leurs initiatives.

Les résultats d'un programme sont les éléments consécutifs à son exécution. Ils peuvent être intentionnels ou involontaires, positifs ou négatifs et pertinents ou inappropriés. Les résultats cités sont essentiellement basés sur des données anecdotiques, et rares sont les recherches qui démontrent clairement un rapport de cause à effet.

Il est certain que dans de nombreux contextes à travers le monde, une part de la journée scolaire a été consacrée à l'éducation par le jardinage. Les ressources (temps des enseignants, budget scolaire, sols, volontaires scolaires, etc.) ont été redirigées de l'instruction en salle de classe traditionnelle vers une activité davantage basée sur l'expérience et intervenant à l'extérieur ou dans des laboratoires scolaires. Le nombre des élèves participant à ce type d'activités n'a pas été étudié de manière approfondie. Les sections suivantes seront consacrées à la description

des orientations et des futurs problèmes dans les systèmes économiques développés comme dans les pays en développement.

2.3.1 Les systèmes économiques développés

Pour les programmes d'éducation par le jardinage existant en Australie, au Canada, en Europe et aux États-Unis, un certain nombre de tendances semblent illustrer les futures orientations. Ces tendances sont résumées ci-dessous :

- *Intégrité pédagogique.* Dans les pays développés, l'éducation par le jardinage est considérée par certains comme une stratégie d'éducation de base plus efficace. Toutefois, l'acceptation de cette idée implique une amélioration générale de l'intégrité pédagogique de cette pratique. Une déclaration stratégique générale sur l'éducation et un guide d'exécution sur l'éducation par le jardinage, qui énoncent les avantages de cette pédagogie et établissent une relation entre cette pratique et diverses propositions de réforme de l'enseignement (éducation fondée sur l'expérience, intelligence émotionnelle, etc.), s'imposent. Il existe des principes directeurs de ce type pour l'éducation environnementale et l'éducation agricole, et ils pourraient servir de modèles pour l'éducation par le jardinage. L'importance accordée à l'amélioration des performances scolaires dans certains pays signifie que l'éducation par le jardinage doit être liée aux critères et aux normes appliqués aux disciplines fondamentales pour acquérir une crédibilité au sein de la communauté de l'éducation. Il existe un large ensemble de connaissances qui donnent à penser que l'enseignement scientifique peut être amélioré par l'utilisation d'un programme d'études appliquées et pratiques. Si le jardinage peut être « commercialisé » de manière crédible comme laboratoire d'apprentissage, à l'image du programme Life Lab basé en Californie, alors l'émergence des jardins scolaires pourra avoir un impact notable sur l'enseignement des sciences au niveau élémentaire.

Il est également nécessaire d'effectuer davantage de recherches concernant l'impact de l'éducation par le jardinage sur les résultats scolaires, les attitudes environnementales et l'estime de soi des élèves.

On trouvera ci-dessous une liste de réponses informatives à la question de savoir quelle est la contribution des différents modèles d'éducation par le jardinage à l'éducation de base :

- rendre l'apprentissage réel – Junior Master Gardener Program, Texas, États-Unis ;
 - redonner les couleurs de la vie à l'éducation de base – Garden of Learning, Californie, États-Unis ;
 - inspirer l'apprentissage et la créativité dans toutes les matières. La joie (des enfants) est évidente et les expériences d'apprentissage ne s'oublient pas de sitôt – École internationale de Munich, Munich, Allemagne.
- *Entretien des jardins.* Pour les écoles et les programmes qui investissent de manière importante dans l'infrastructure des jardins (site physique, équipement, matériel végétal, etc.), on admet de plus en plus qu'une coordination ou un plan stratégique de jardinage (comme dans le cas du Garden of Learning) doivent être en place pour engager efficacement ces ressources en tant qu'outils éducatifs. S'en remettre à des enseignants surmenés, à des concierges, des gardiens ou des volontaires éphémères n'est pas une stratégie durable. Le jardin doit être considéré comme faisant partie intégrante du plan pédagogique prévu pour l'école (au même titre qu'une salle de classe, par exemple) et être financé en conséquence dans le cadre des frais généraux de fonctionnement. Dans le cas contraire, sa durabilité à long terme est compromise et le jardin devient un fardeau pour l'énergie créatrice du personnel, des parents et des volontaires de la communauté.
 - *Liens éducatifs.* Dans certains contextes (ceux qui se conforment aux « meilleures pratiques » définies ci-dessus), les jardins scolaires et l'éducation par le jardinage semblent donner un nouveau sens à la communauté dans l'école. Cela encourage les parents et les membres de la communauté à participer, un peu à la manière des athlètes, mais peut-être dans un environnement plus enrichissant et moins concurrentiel.
 - *Connexions avec le cycle alimentaire et la nutrition.* Les jardins scolaires sont de plus en plus utilisés pour enseigner le cycle alimentaire, la nutrition et l'art culinaire. En Californie, à l'« Edible

School Yard » du premier cycle de la Martin Luther King Middle School, et en Australie, au « Kitchen Garden » de Collingwood College, il y a un important investissement dans l'utilisation du jardin pour changer les attitudes et les pratiques alimentaires (et donc la nutrition) des élèves. En même temps, ces écoles s'efforcent de développer un respect culturel nouveau – ou renouvelé – pour la nourriture, la terre qui la fournit et la manière dont nous en bénéficions en tant que famille ou communauté. Cette importance nouvelle ou cette identification de la nourriture et de ses origines, en tant qu'impératif culturel qui doit être compris et apprécié par les enfants, n'est pas seulement un phénomène du monde développé, car on la trouve également dans des systèmes économiques moins riches, comme à Cuba. Dans de nombreuses écoles californiennes, un mouvement se développe en faveur de la liaison du jardin scolaire avec la cantine scolaire et avec les fermes locales productrices de nourriture. Le département de l'Agriculture des États-Unis et le département de l'Éducation de l'État de Californie attribuent en fait des bourses d'un montant limité pour le lancement de projets de ce type et des membres du corps législatif de Californie explorent la législation en vue de l'institutionnalisation de ces bourses.

- *Liens internationaux.* De nombreux jardins sont utilisés pour pratiquer des cultures diverses produisant une nourriture traditionnelle. Cette importance attachée à la diversité culturelle a conduit un certain nombre de programmes à établir des liaisons internationales pour l'échange d'idées, de semences et, espérons-le, d'élèves. Il y a pour les jardins scolaires établis dans les pays développés des occasions enthousiasmantes de partenariat avec les jardins scolaires des pays en développement afin d'appuyer leur évolution. La National Gardening Association des États-Unis possède peut-être la meilleure base de données pour les jardins d'enfants dans le monde et appuie les initiatives pour l'extension de ce réseau.
- *Verdissement des terrains scolaires.* De nombreuses écoles s'efforcent de recréer un environnement naturel sur leurs terrains scolaires. Quelle que soit la raison de l'intérêt croissant suscité par le verdissement des terrains scolaires, le jardinage semble être une des stratégies les plus pratiques pour l'obtention d'un environnement plus naturel.

2.3.2 Les systèmes économiques en développement

Dans le contexte du jardinage que nous avons examiné dans les systèmes économiques en développement, la production de nourriture était souvent un facteur clé de la conception du programme d'études. Produire de la nourriture pour les élèves et leurs familles était une fin en soi et une manière pratique de faire de l'école (et de l'éducation) un atout apprécié dans la communauté. Apprendre à la communauté à cultiver sa propre nourriture d'une manière écologiquement saine était aussi considéré comme un pas important vers un développement durable. L'insertion des légumes frais dans le régime alimentaire et l'enseignement de la sécurité alimentaire indiquent que l'éducation par le jardinage est un outil efficace d'éducation en matière de nutrition et de santé.

Dans notre exploration de l'éducation par le jardinage dans les systèmes économiques en développement, nous avons examiné des programmes mis en œuvre en Éthiopie, au Brésil, au Costa Rica, à Cuba, en Inde, à la Jamaïque, au Mexique et en Micronésie. Ces programmes reflètent généralement les problèmes rencontrés dans d'autres secteurs de l'éducation et de l'entreprise au sein de ces communautés, tels que le manque de ressources physiques adéquates et l'insuffisance des compétences techniques. Ces deux aspects de la situation pourraient être sensiblement améliorés par l'établissement de liens entre les initiatives d'éducation par le jardinage dans les pays développés et en développement. En dépit de ces problèmes, on voit apparaître des exemples étonnants d'éducation par le jardinage dans les pays en développement.

En Éthiopie, le Centre technique et professionnel Selam, à Addis Abeba, possède un programme d'éducation par le jardinage qui mérite une attention particulière. Les élèves du primaire et du secondaire pratiquent le jardinage sur le site. Selam fournit également une formation, du matériel et un appui technique à d'autres écoles intéressées par le développement du jardinage. Les objectifs sont centrés sur la production alimentaire, la formation professionnelle et l'éducation environnementale, mais le personnel note également, chez les élèves, une augmentation de leur confiance en soi et de leur valorisation personnelle. À l'école de Selam, les élèves utilisent les produits du jardinage dans deux restaurants installés sur le site et ouverts au public. Un des restaurants propose de la cuisine éthiopienne traditionnelle et l'autre un menu international. Les élèves participent ainsi à tous les aspects du cycle alimentaire, de la production

au recyclage, en passant par la consommation. Il y a manifestement là, un modèle qui pourrait apporter des idées dans d'autres pays où il existe une tendance à l'utilisation de l'éducation par le jardinage pour l'enseignement du cycle alimentaire tout entier (tel est le cas, par exemple, en Californie, aux États-Unis).

Cuba est un pays où l'éducation est hautement valorisée et où l'éducation par le jardinage fait partie de la culture. Selon les termes d'un éducateur cubain, le but de l'éducation à Cuba est de « créer les enfants les plus cultivés du monde ». La définition du terme « cultivé » intègre ici la compréhension et l'appréciation du cycle alimentaire et de son importance pour la famille, la communauté et le pays. Les enfants et les autres personnes qui travaillent dans les jardins scolaires sont considérés à la fois comme participant au maintien de la sécurité alimentaire et bénéficiant de connaissances dont l'acquisition est importante pour une bonne éducation. Parmi les valeurs qui sont au centre du jardinage scolaire figure, pour les élèves, la nécessité d'apprendre et de travailler. En d'autres termes : « Aprender con la mente y con las manos » (apprendre avec l'esprit et avec les mains). Dans les cas où les écoles ne possèdent pas d'espaces adéquats pour le jardinage, les élèves se rendent dans les jardins communautaires les plus proches, qui offrent les sites où ces enfants peuvent apprendre et travailler. Les Pioneros (Pionniers de la jeunesse) sont une composante essentielle de l'éducation à Cuba. Il s'agit là d'un programme extrascolaire non formel auquel continuent de participer un nombre remarquable d'enfants (deux millions) au niveau de l'enseignement secondaire. Les activités des Pioneros sont également menées dans des camps dans lesquels les élèves apprennent à connaître la nature, l'écologie et l'agriculture. Dans tous les cas, le jardin est utilisé comme un site d'apprentissage/travail et est conçu de manière à établir la valeur culturelle associée au travail et à l'apprentissage. En ce sens, l'utilisation du jardin scolaire dans l'éducation de base contribue à la réalisation d'un objectif primordial de l'éducation à Cuba : lier l'apprentissage au travail. Le programme des Pioneros comporte également le fonctionnement de cercles d'activités composés d'élèves, d'enseignants et d'autres collaborateurs. Il existe ainsi un Cercle d'intérêt sur l'agriculture en milieu urbain [Círculos de Interés sobre Agricultura Urbana] : ce groupe travaille sur des sites agricoles où l'on cultive des jardins de plantes médicinales, des jardins d'agrément et des potagers. Des élèves ont même produit un livre de recettes sur les plantes médicinales, les condiments et aussi les vins. Ainsi, outre la production alimentaire et la connaissance de la nature et de la

production agricole, les élèves essaient des recettes et rédigent et produisent des publications destinées à un large public, liant ainsi le travail des jardins à un apprentissage plus classique.

L'avenir de l'éducation par le jardinage, en un sens plus général, est difficilement prévisible. Un des éléments clés est l'avenir de l'éducation en plein air et environnementale. Si la connaissance, l'appréciation et l'application de l'éducation environnementale peuvent être intégrées dans la pratique des enseignants en fonctions et introduites dans la préparation des nouveaux enseignants, elle a dès lors une chance de devenir une pratique normale dans notre cadre éducatif. Si l'éducation environnementale devait devenir une institution permanente dans le cadre de la scolarité (d'une manière très semblable à la conception que l'on a actuellement du sport), un mouvement pourrait alors se produire en faveur de l'embauche d'éducateurs pour l'environnement spécialement formés (comme les entraîneurs des athlètes) qui seraient chargés de concevoir et d'exécuter le programme d'études, lequel pourrait facilement inclure une activité de jardinage. Une relation semblable peut s'instaurer avec l'éducation fondée sur l'expérience ou sur la pédagogie active du projet. Si cette pédagogie devient une pratique éducative normale, le jardinage poursuivra certainement son extension en tant que moyen d'une mise en œuvre facile de la pédagogie active du projet aux niveaux préscolaire et élémentaire.

2.4 Réflexions complémentaires

La pratique de l'éducation par le jardinage est un phénomène mondial. Dans certains cas, elle fait partie du programme d'études ; dans d'autres, elle l'appuie ou l'enrichit. Les contributions à une utilisation efficace de l'éducation par le jardinage proviennent aussi bien des pays en développement que des pays développés. Dans les pays développés, les ressources permettant d'appuyer le jardinage en tant que mode d'apprentissage sont souvent plus facilement disponibles ; cependant, les pratiques, les idées et les stratégies qui sont utilisées dans les pays en développement peuvent également apporter une contribution substantielle à l'éducation par le jardinage.

Il n'existe pas de modèle universel de cet enseignement qui puisse être appliqué à chaque communauté. Chaque culture, chaque communauté doit concevoir un plan qui réponde aux besoins de ses élèves et de ses éducateurs.

Graphique 2. L'éducation par le jardinage – sites d'enquêtes et d'études



L'éducation par le jardinage, en utilisant les meilleures pratiques, peut contribuer à l'éducation de base dans toute société à plusieurs niveaux : résultats scolaires, instruction écologique, environnement scolaire et culture, liaisons communautaires, nutrition et santé et enseignement professionnel. Pour être efficace, la pratique de l'éducation par le jardinage dépend, comme la plupart des activités pédagogiques, de quelques concepts clés de l'instruction : apprentissage pratique, enseignement interdisciplinaire intégré, etc. Toutefois, elle apporte aussi une contribution unique qui n'est reproduite par aucune autre activité pédagogique. Elle engage l'élève dans une relation d'intendance avec les autres organismes vivants et enseigne non seulement la science de la vie, mais aussi l'interconnexion de la nature du réseau de la vie et les modalités selon lesquelles les actions quotidiennes peuvent agir profondément sur la santé du système à long terme. Dans les pays développés comme dans les pays en développement, la contribution essentielle de l'éducation par le jardinage pourrait être d'ouvrir la voie à une culture de base en matière d'écologie et de développement durable, actuellement menacée par les vastes migrations vers les villes et l'essor d'un consumérisme urbain dont sont victimes même les communautés rurales les plus reculées du globe. Elle peut aussi générer davantage de sensibilité et de conscience à l'égard de la vie et une compréhension plus profonde de l'interconnexion entre tous les organismes vivants.

Les jardins scolaires ont évolué au cours des temps, changeant avec les philosophies de nos systèmes éducatifs et les valeurs élaborées par des cultures diverses. Il semble raisonnable d'espérer que nos idéaux actuels d'éducation des enfants par des moyens fondés sur l'expérience, l'acquisition d'une sensibilité écologique et un sentiment de liaison avec leur terre et une reconnaissance du potentiel propre à chaque enfant pourront se concrétiser grâce à l'établissement durable de jardins scolaires.

Encadré 13. Les programmes de jardinage scolaire – stratégies, évaluations et impacts

Les programmes d'éducation par le jardinage ont acquis une popularité sur la scène internationale de l'éducation, et il existe d'innombrables programmes d'éducation aussi bien formels qu'informels, avec de nombreuses stratégies et impacts.

Priscilla Logan, dans *The why, what and how's of outdoor classrooms*, a énoncé quatre raisons d'utiliser le jardinage comme méthode pédagogique (Sealy, 2001) :

- *Taux de rétention élevé* – Quand les élèves travaillent dans des jardins, 90 % de leur expérience est classée comme expérience pratique. Dans une étude consacrée par le Bethel Learning Institute sur la rétention des élèves, on a constaté que l'apprentissage actif produisait un taux de rétention de 75 %, contre 11 % pour les cours magistraux.
- *Autonomisation* – Le rapport à la terre donne aux élèves un sentiment d'accomplissement et de motivation.
- *Études classiques* – Les sciences, les mathématiques, les sciences sociales, l'art, les langues et toute autre matière peuvent être enseignés comme des compétences nécessaires dans la vie courante en utilisant la nature comme laboratoire d'apprentissage, donnant ainsi davantage de sens à ces concepts.
- *Travail d'équipe* – Faciliter la coopération et la communication dans un monde réel plutôt que dans une salle de classe, rendre possible l'apprentissage en équipe car la réussite collective d'un projet de classe sur le jardinage devient plus importante que les réalisations individuelles.

La section Éducation et formation nutritionnelles (NET) du Département de l'Éducation de Californie énonce cinq contributions que peut apporter l'éducation nutritionnelle renforcée par le jardinage (Sealy, 2001) :

- établir des passerelles entre l'école et la communauté ;
- promouvoir le transfert d'information d'une génération à l'autre ;
- développer une sensibilité écologique chez les élèves qui s'occupent d'un environnement vivant ;
- fournir des occasions d'échanges culturels ;
- renforcer les compétences nécessaires dans la vie courante.

L'impact du jardinage scolaire sur le développement a toutefois été difficile à évaluer et, par conséquent, seules quelques évaluations ont été réalisées dans ce domaine. Les publications sont présentées sous forme de comptes rendus subjectifs montrant l'importance du jardinage, de rapports

personnels ou d'observations de parents et d'enseignants ou encore sous forme d'évaluations plus empiriques sur l'impact du jardinage.

Les résultats de ces programmes ont été les suivants :

- meilleures performances dans les tests de niveau standardisés en lecture, écriture, mathématiques, sciences sociales et sciences ;
- réduction des problèmes de gestion des classes et de disciplines ;
- augmentation de l'attention et de l'enthousiasme à apprendre ;
- renforcement de la fierté et de l'appropriation des résultats.

Des programmes tels que Life Lab ont créé des projets basés sur le jardinage pour l'apprentissage des sciences et sont en connexion avec tous les domaines éducatifs. Leur mission était d'encourager au respect de la vie et de l'environnement, à la conscience et à la compréhension des systèmes écologiques et à la création d'une intendance environnementale en vue d'assurer un avenir durable. Le programme LASERS, qui fait partie du Projet scientifique de la baie de Monterey (Stoddart *et al.*, 1999), vise à apprendre aux enseignants à utiliser une approche de l'enseignement des sciences et des langues constructiviste et fondée sur des enquêtes. La plupart des écoles partenaires utilisent un programme d'études scientifiques basé sur celui de Life Lab et exécuté dans une salle de laboratoire ou un jardin scolaire. L'analyse des données issues des activités de LASERS depuis sept ans indique que les élèves qui ont eu des enseignants formés par LASERS pendant deux années consécutives progressent plus rapidement en langues et en mathématiques que ceux dont les enseignants n'ont pas été formés par LASERS.

Impact sur les résultats scolaires

Dans une étude portant sur l'éducation fondée sur l'expérience, mentionnée dans *Closing the achievement gap: using the environment as an integrative context for learning* (Lieberman et Hoody, 1998), la State Education and Environment Roundtable, qui réunit les agences de l'éducation de 12 États, a cherché à identifier les programmes éducatifs basés sur l'environnement qui ont réussi et à conduire des évaluations dans différents domaines. Les 40 programmes couronnés de succès qui utilisent le modèle de l'EIC (*Environment as an Integrating Context*) partagent des stratégies éducatives de base portant sur une approche multidisciplinaire, une expérience d'apprentissage pratique, une résolution des problèmes, un enseignement en équipe, des projets individualisés et une priorité accordée au développement de la connaissance, de la compréhension et de la conscience de l'environnement.

Impact sur l'éducation environnementale

Selon le Plan d'éducation environnementale de Caroline du Nord (1995), les expériences pratiques sont pour les élèves la meilleure manière de parvenir à la compréhension de leur monde complexe et de leur place au sein de celui-ci. Le programme « Down-to-Earth » (DTE) vise à apporter ce type d'apprentissage avec l'aide des jardins scolaires, considérés comme un outil pour la construction du savoir (Williamson et Smoak, 1999). Le but principal du programme DTE est de présenter à la jeunesse l'agriculture durable et l'éducation environnementale en utilisant la méthode scientifique comme un processus d'apprentissage conceptuel et pratique, privilégiant la réflexion critique, le raisonnement et la résolution des problèmes. L'impact de ce programme a pu être observé à travers une meilleure connaissance de la méthode scientifique, des plantes, des engrais et des ravageurs des cultures. Il a également montré des changements d'attitude et de comportement positifs, une progression de la sensibilisation et la facilitation des processus réflexifs de niveau supérieur.

Avec un but semblable, à savoir la réalisation d'une approche interdisciplinaire de l'éducation environnementale, le Project Green introduit le jardin scolaire et l'activité de jardinage dans toutes les disciplines, dont les mathématiques, les sciences, l'anglais, l'histoire, les sciences sociales et l'art (Skelly et Zajicek, 1998). Une évaluation de ce projet qui a comparé un groupe expérimental et un groupe de contrôle a conclu que les enfants du groupe expérimental qui avaient participé au programme de jardinage avaient des attitudes plus positives en matière d'environnement. Les élèves de deuxième année ont obtenu des notes plus élevées que ceux de quatrième année. Plus spécifiquement, on a constaté que plus un enfant pratiquait d'activités d'extérieur, plus sa note en matière d'environnement était positive.

Impact sur les familles et les communautés

L'Evergreen Elementary School de West Sacramento, en Californie, a offert des parcelles de jardin à des immigrants non anglophones, appartenant principalement aux cultures Hmong et Mien, et qui participaient rarement aux activités de leurs enfants. Dans un jardin de démonstration ont été cultivés des légumes et d'autres plantes familières aux participants Hmong et Mien, ce qui a encouragé les parents à participer. Ce projet a renforcé l'estime de soi chez les enfants comme chez les adultes non anglophones, qui se sont alors trouvés valorisés en tant qu'enseignants.

L'implication pratique des enfants dans la conception, la création, l'entretien et l'utilisation des espaces naturels scolaires peut aider à améliorer les résultats scolaires des enfants, et aussi à leur inculquer la volonté et la

capacité d'œuvrer pour les communautés auxquelles ils appartiennent (Bell, 2001). Par ailleurs, Anne Bell affirme que les enseignants sont mieux appréciés à cause du potentiel des projets de jardinage qui intègrent les différentes disciplines, produisent des résultats tangibles et encouragent les enfants à tisser des liens avec leurs communautés. L'« expérience vécue » motive les élèves et façonne leur apprentissage de manière durable et profonde sur le plan personnel.

Le Master Gardener Classroom Garden Project propose aux enfants des zones urbaines de la circonscription scolaire indépendante de San Antonio, une manière d'apprendre, sous forme d'expériences, sur l'horticulture et le jardinage, sur eux-mêmes et sur leurs relations avec leurs pairs (Alexander, North et Hendren, 1995). Les jardins sont utilisés dans le cadre du programme d'études, ainsi que comme récompense pour le dur travail de la journée. Une évaluation de ce projet a indiqué que le travail au jardin a de nombreux effets positifs. Selon les chercheurs, les enfants ont reçu des leçons de perfectionnement moral, renforcé leur programme d'études classique quotidien, pris plaisir à voir prospérer les fruits de leur labeur et ont eu une chance d'accroître les interactions avec leurs parents et d'autres adultes. En outre, les enfants ont appris l'utilité de ce qui est vivant, et aussi la colère et la déception qui surviennent lorsque des choses de valeur sont dégradées par négligence ou par la violence.

Impact sur la santé et la nutrition des enfants

Les jardins scolaires ont été utilisés pour enseigner aux enfants la nutrition et la manière d'effectuer des choix alimentaires plus sains (Lineberger et Zajiceck, 2000). Dans un projet de jardinage appelé « Nutrition in the Garden », les enseignants ont été orientés vers l'intégration de l'éducation nutritionnelle en ce qui concerne les fruits et les légumes. Les évaluations d'élèves participant aux programmes ont montré que leurs attitudes envers les fruits et légumes étaient devenues plus favorables et qu'ils avaient aussi davantage de chances de choisir des fruits et des légumes pour des collations.

Dans un autre projet de jardinage décrit par Irene Canaris, les impacts exercés par le jardinage ont produit des avantages beaucoup plus importants que l'amélioration de la nutrition et de la sensibilité nutritionnelle des enfants (Canaris, 1995). Les activités de jardinage ont renforcé la qualité et le sens de leur apprentissage à un niveau élargi, les enfants communiquant avec leur communauté et leurs parents, ou encore apprenant au jardin les principes mathématiques et scientifiques.

Références

- Agarwell, S. ; Hartwell, A. 1998. *Childscope – an evaluation*. Ghana : UNICEF.
- Agnihotri, R.K. ; Khanna, A.L. ; Shukla, S. ; Batra, P. ; Sarangapani, P. 1994. *Prashika. Eklavya's innovative experiment in primary education*. Delhi, Inde : Ratna Sagar P. Ltd.
- Alexander, J. ; North, M.W. ; Hendren, D.K. 1995. « Master Garden Classroom Garden Project: an evaluation of the benefits to children ». Dans : *Children's environments*, 12(2), p. 256-263.
- Baker, V.J. 1989. « Education for its own sake: the relevance dimension in rural areas ». Dans : *Comparative education review*, 33(4), p. 507-518.
- Barnett, E. ; de Koning, K. ; Francis, V. 1995. *Health and HIV/AIDS education in primary and secondary schools in Africa and Asia*. DFID Education Research Papers, Serial N° 14. Londres : DFID.
- Bassett, T. 1979. *Vacant lot cultivation: community gardening in America, 1893-1978*. Mémoire de thèse non publié, département de Géographie, Université de Californie. Berkeley, CA : Université de Californie.
- Bell, A. 2001. « The pedagogical potential of school grounds ». Dans : T. Grant et G. Littlejohn (dir. publ.), *Greening school grounds. Creating habitats for learning*. New York : New Society Publishers.
- Black, H. ; Govinda, R. ; Kiragu, F. ; Devine, M. 1993. *School improvement in the developing world: an evaluation of the Aga Khan Foundation Programme*. Écosse : Scottish Council for Research in Education (SCRE Research Report, n.° 45; DFID Evaluation Report EV545).
- Bude, U. 1985. *Primary schools, local community and development in Africa*. Baden-Baden : DSE.
- Bude, U. (dir. publ.) 1993. *Culture and environment in primary education*. Bonn : DSE, ZED.

- Bude, U. 2000. « Who should be doing what in adapting the curriculum? The roles of various protagonists with particular focus on policy-makers, curriculum developers and teachers ». Dans : UNESCO, *Globalisation and living together. The challenges for educational content in Asia*. Paris : UNESCO.
- Canaris, I. 1995. « Growing foods for growing minds: integrating gardening and nutrition education into the total curriculum ». Dans : *Children's environments*, 12(2), p. 264-270.
- Capra, F. 1997. *Web of life*. New York : Double Day.
- Carver, R. 1998. *Education for all: from experience, through guidance and reflection*. Mémoire de thèse. Stanford : Université de Stanford, département d'Éducation.
- Catacutan, D.C. ; Colonia, G. 1999. *Landcare in school: The Lantapan experience*. Document non publié préparé pour la réunion Farmers of the Future Strategy Meeting. Nairobi : CIRAF.
- China daily*. 2001. « Rural students learn farming in school ». In : *China daily*, 25 juin 2001.
- Cobb, E. 1969. « The ecology of imagination in childhood ». Dans : P. Shepard et D. McKinley (dir. publ.), *The subversive science: essays toward an ecology of man*. Boston : Houghton Mifflin.
- Colbert, V. ; Chiappe, C. ; Arboleda, J. 1993. « The New School Programme: more and better primary education for children in rural areas in Colombia ». Dans : Lewin et Lockheed (dir. publ.), *Schools in developing countries*. Londres : Falmer Press.
- Colclough, C. ; Lewin, K. 1993. *Educating all the children: strategies for primary schooling in the South*. Oxford : Clarendon Press.
- California State Department of Education and California Energy Commission [Département de l'Éducation de l'État de Californie et Commission de l'énergie de Californie]. 1994. *Environmental education compendium for human communities*. Sacramento : State Department of Education.

- California State Department of Education [Département de l'Éducation de l'État de Californie]. 2000. *California Student Assessment Project – The effects of environment based education on student achievement*. Sacramento : State Department of Education.
- CIRAF. 2002. *Concept note for the Farmers of the Future Initiative*. Nairobi : CIRAF.
- Dewey, J. 1915. *Schools of tomorrow*. New York : E.P. Dutton.
- DFID. 2000. *Learning opportunities for all: a policy framework for education*. Londres : DFID.
- Disinger, J.F. ; Monroe, M.C. 1994. *Defining environmental education. Workshop resource manual*. Rapport. Université du Michigan : Ann Arbor.
- Edwards, C.P. ; Gandini, L. ; Forman, G.E. (dir. publ.). 1993. *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to Early Childhood Education*. Norwood : Ablex.
- Ekanayake, S.B. 1990. « Rural pedagogy: a grassroots approach to rural development ». Dans : *Prospects*, XX(1), p. 115-128.
- Elstgeest, J. 1987. « Children and Agriculture ». Dans : A.N. Rao, *Food, agriculture and education*. Oxford : Pergamon Press.
- FAO. 1997. *Issues and opportunities for agricultural education and training in the 1990s and beyond*. Rome : FAO.
- FAO. 2000. « From agriculture education to education for rural development and food security: All for Education and Food For All ». Dans : *From production agriculture to rural development: challenges for higher education in the new millennium*. Fifth European Conference on Higher Agricultural Education. Royaume-Uni : Université de Plymouth, 10-13 septembre 2000.
- FAO. 2001. *A compendium of FAO experience in basic education: Education and Food for All*. Rome : FAO.
- Froebel. 1826. *Die Menschenerziehung*. Keilhan, Leipzig : Wienbrach. Version anglaise : 1998. *The education of man*. Consulté le 20 janvier 2002 sur <http://members.tripod.com/~FroebelWeb/web7000.html>.

- Gardner, H. 1983. *Frames of mind*. New York : Basic Books.
- Gardner, H. 1999. *Intelligence reframed*. New York : Basic Books.
- Gasperini, L. 2000 (juillet). *The Cuban education system: lessons and dilemmas*. *Country studies*, Washington, DC : Banque mondiale (série Education Reform and Management Publication. vol. 1, n.° 5).
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York : Bantam Books.
- Graham-Brown, S. 1991. *Education in the developing world*. Londres : Longman.
- Greene, M. L. 1910. *Among school gardens*. New York : Russell Sage.
- Grieser, R.P. 1999. *Final report: Green COM/Mali*. USAID.
- Harbison, R.W. ; Hanushek, E.A. 1992. *Educational performance of the poor – lessons from rural northeast Brazil*. New York : Oxford University Press ; Banque mondiale.
- Hough, J.R. 1991. *Educational cost-benefit analysis*. Londres : DFID.
- Institute of Curriculum Development and Research (ICDR). 1993. « The role of culture and environment in curriculum development for primary education in Ethiopia ». Dans : U. Bude, *Culture and environment in primary education*. Bonn : ZED.
- Johnson, V. ; Hill, J. ; Ivan-Smith, E. 1995. *Listening to smaller voices: children in an environment of change*. Londres : ActionAid.
- Kandel, E. ; Hawkins, R.D. 1992. « The biological basis of learning and individuality ». Dans : *Scientific American*, 267(3), p. 78-86.
- Katz, L. 1990. « Impressions of Reggio Emilia preschools ». Dans : *Young children*, 45(6).
- Lieberman, G.A. ; Hoody, L. 1998. *Closing the achievement gap: using the environment as an integrating context for learning*. San Diego : State Education and Environment Roundtable.
- Lineberger, S.E. ; Zajicek, J. 2000. « School gardens: can a hands-on teaching tool affect students' attitudes and behaviors regarding fruit and vegetables? » Dans : *Hortechology*, 10(3), p. 593-597.

- Lubben, F. ; Campbell, B. ; Dlamini, B. 1995. *In-service support for a technological approach to science education*. Londres : DFID.
- Marshall, M. 1998. *Improving teaching skills in Lao Cai: an approach. interim evaluation report of the Oxfam UK and Ireland Primary School Teacher Training Project in Lao Cai Province, Vietnam*. Hanoi : Oxfam Royaume-Uni et Irlande.
- Mattee, A.Z. 2001. *Agricultural education in Tanzania: past and present*. Document de travail pour des ateliers lors de la réunion Farmers of the Future Initiative, CIRAF, Nairobi, 15-16 novembre 2001. Nairobi : CIRAF.
- Marturano, A. 1999. « The educational roots of garden-based instruction and contemporary gateways to gardening with children ». Dans : *Kindergarten education : theory, research and practice*, 4(1), p. 55-70.
- McDonough, M. H. ; Wheeler, C.W. 1998. *Toward school and community collaboration in social forestry. Lessons from the Thai experience*. Washington, DC : USAID.
- Mercado, A. ; Laotoco, A.C. ; Paduganao, R. ; Paday, T. 1999 (octobre). *Landcare in schools: building awareness and capacities of Farmers of the Future towards improving natural resource management*. Document non publié préparé pour la réunion Farmers of the Future Strategy Meeting. Nairobi : CIRAF.
- Meyer, E. 1997. *Cultivating change: a historical overview of the school garden movement*. Document non publié tiré d'un séminaire sur la recherche sociale et culturelle en éducation. Université de Californie : Davis.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Sri Lanka. 2000. *Guidelines for the implementation of the Primary Education Reform*. Colombo : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Montessori, M. 1952. *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano : Garzanti. Version française : 1992. *L'esprit absorbant de l'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Moore, R.C. 1995. « Children gardening: first steps toward a sustainable future ». Dans : *Children's environments*, 12(2).
- Mulhall, A. ; Taylor, P. 1997. *Contextualizing teaching and learning in rural primary schools: using agricultural experience*. Vol. II. Londres : DFID.
- Nabham, G. ; Trimble, S. 1994. *The geography of childhood*. Boston : Beacon Press.
- Nachuk, S. ; Fancy, K. 1997. *The way to school in Duyen Hai. Education issues for a Mekong Delta district*. Hanoi : Oxfam Royaume-Uni et Irlande.
- National Academy of Sciences. 1989. *Understanding agriculture: new directions for education*, Washington, DC : National Academy Press.
- Nguyen Thi Minh Phuong ; Cao Thi Thang. 2000. « Vietnam. Curriculum planning, development and reform ». Dans : *Globalisation and living together. The challenges for educational content in Asia*. Paris : UNESCO.
- Ogoye Ndegwa, C. ; Abudho, D. ; Aagard-Hansen, J. 2002. « New learning in old organisations – children's participation in a school-based nutrition project in Western Kenya ». Dans : *Development and practice*, 12(2-3), août 2002 (numéro special : Organisational Learning).
- Orr, D.W. 1992. *Ecological literacy*. New York : State University of New York Press.
- Orr, D.W. 1994. *Earth in mind*. Washington, DC : Island Press.
- Peiris, K. 1976. « Integrated Approach to Curriculum Development in Primary Education in Sri Lanka ». *Experiments and Innovations in Education*, n° 26. Paris: UNESCO.
- Penrose, P. 1997. *Cost sharing in education: public finance, school and household perspectives*. « DFID Education Research Papers », N° 27. Londres : DFID.

- Ravi, Y. ; Rao, S. 1994. « The Andhra Pradesh Primary Education Project ». Dans : Little, A. ; Hoppers, W. ; Gardner, R. (dir. publ.), *Beyond Jomtien: implementing Primary Education for All*. Londres : Macmillan Press Ltd.
- Riedmiller, S. 1994. « Primary school agriculture – What can it realistically achieve? » Dans : *Entwicklung Landlicher Raum* (3), p. 9-12.
- Riedmiller, S. ; Mades, G. G. 1991. *Primary school agriculture in sub-Saharan Africa: policies and practices*. Eschborn, Allemagne : GTZ.
- Rilla, E. ; D.J. Desmond 2000. *Connecting children to the land: a review of programs in agricultural literacy in California*. Oakland : Université de Californie, Département agriculture et ressources naturelles.
- Sealy, M.R. 2001. *A garden for children at Family Road Care Center*. Mémoire de mastère non publié. Louisiane : Louisiana State University et Agricultural Mechanical College, School of Landscape Architecture.
- Seshadri, C. 1997. *Contextualization is alright but...* Document non publié ; présenté à la conférence : Contextualizing Teaching and Learning, 24-25 juin 1997, AERDD. Royaume-Uni : University of Reading.
- Singh, B.R. 1988. *Cognitive styles, cultural pluralism and effective teaching and learning*, cité dans Ekanayake, S.B. 1990. « Rural pedagogy: a grassroots approach to rural development ». Dans : *Prospects*, XX(1), p. 115-128.
- Skelly, S.M. ; Zajicek, J.M. 1998. « The effect of an interdisciplinary garden program in the environmental attitudes of elementary school students ». Dans : *Hortechology*, 8(4), p. 579-583.
- Stoddart, T. ; Canaday, D. ; Clinton, M. ; Erai, M. ; Gasper, E. ; Gershon, A. ; Lasky, S. ; Latzke, M. ; Pinales, A. ; Ponce, E. ; Ryan, J. 1999. *Language acquisition through science inquiry*. Présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Association, Montréal, Canada. Santa Cruz : Université de Californie.

- Taylor, P. ; Mulhall, A. 1997. *Contextualizing teaching and learning in rural primary schools: using agricultural experience*, Vol. I. Londres : DFID.
- Taylor, P. 2000. « Improving forestry education through participatory curriculum development. A case study from Vietnam ». Dans : *Journal of agricultural extension and education*, 7(2), p. 93-104.
- Taylor, P. ; Mulhall, A. 2001. « Linking learning environments through agricultural experience – enhancing the learning process in rural primary schools ». Dans : *International journal of education and development*, 21(2), p. 135-148.
- Trelstad, B. 1997. « Little machines in their gardens: a history of school gardens in America, 1891-1920 ». Dans : *Landscape journal*, 16(2).
- Tuan, Y. 1978. « Children and the natural environment ». Dans : Altman, I. et Wohlwill, J.F. (dir. publ.), *Children and the environment*. New York : Plenum Press.
- Uemura, M. 1999. *Community participation in education. What do we know?* Washington, DC : Banque mondiale.
- UNESCO. 1996a. *Education for all. Achieving the goal*. Document de travail. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 1996b. *Education for all. Achieving the goal*. Document statistique. Paris : UNESCO.
- UNESCO. 2000. *Le Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : remplir nos engagements collectifs*. Paris : UNESCO.
- Van Lierop, P. 1997. « Ecology education in primary schools ». Dans : *ILEIA Newsletter*, 13(2), p. 26.
- Wanchai Seeha, 1992. *Factors affecting the primary schools' success in carrying on the education for rural development project in Changwat Loei*. Thèse non publiée. Thaïlande.

Weatherford, E. ; Weatherford, C.G. 1987. *A review of theory and research found in selected experiential education, life skill development, and 4-H Program impacts literature*. North Carolina State University, Extension Service; National 4-H Council.

Williamson, R. ; Smoak, E. 1999. « Creating a down-to-earth approach to teaching science, math, and technology ». Dans : *Journal of extension*, 37(3).

Chapitre IV

Stratégies et institutions pour promouvoir les qualifications et le développement rural

David Atchoarena (Parties 1 et 3)

Ian Wallace et Kate Green (Partie 2)

Candido Alberto Gomes (Partie 4)

avec la collaboration de Jacira Câmara (Partie 4)

Introduction

Dans un passé récent, une attention renouvelée s'est portée sur l'investissement dans l'éducation en tant que moyen de réaliser la croissance économique, le plein emploi et la cohésion sociale. Ce renouveau d'intérêt est en rapport avec la profonde transformation intervenue dans les économies nationales et les marchés du travail, ainsi que dans les zones rurales où l'emploi non agricole joue un rôle croissant.

Outre le transfert sectoriel de la main-d'œuvre hors de la production agricole, la mondialisation a des implications d'une portée considérable pour les profils professionnels. Aborder cette transformation exigera des investissements accrus dans l'éducation et la formation afin d'élever les niveaux de productivité et d'équiper les communautés rurales vulnérables de manière à faire face à ce changement. Dans un environnement en évolution rapide et imprévisible, l'encouragement à la flexibilité dépend d'une solide éducation générale et de larges compétences professionnelles qui peuvent être actualisées et complétées en suivant les chemins de l'apprentissage tout au long de la vie.

Alors que le débat sur les compétences requises pour le développement rural était essentiellement centré sur l'agriculture, la transformation des marchés du travail en milieu rural implique que les systèmes de prestation deviennent réactifs à un large éventail d'activités

économiques telles que les agro-industries, la production artisanale, le tourisme et d'autres services. C'est la raison pour laquelle, le concept d'un système dit « d'enseignement et de formation agricoles » devient dans une large mesure obsolète. Aujourd'hui, il est nécessaire que la conception sur les *compétences pour le développement rural* soit beaucoup plus large. En conséquence, le débat sur les qualifications professionnelles pour l'emploi dans l'économie rurale a beaucoup de points communs avec la réflexion globale sur l'avenir de l'éducation et de la formation technique et professionnelle dans une économie mondialisée.

Dans les pays en développement, la situation de l'enseignement agricole est souvent très médiocre et de nombreux gouvernements semblent avoir négligé leurs établissements de formation pour se concentrer sur le développement agricole et rural. On observe avec intérêt que nombre de problèmes identifiés par les prestataires de formations en agriculture sont semblables à ceux qui affectent l'enseignement technique et professionnel et la formation en général. Cette convergence contextuelle suggère d'approcher les problèmes politiques dans une large perspective transversale par rapport aux problèmes économiques spécifiques.

L'examen de l'expérience montre que les réformes introduites dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels contribuent déjà à un renouveau des concepts et des approches du développement des compétences pour les zones rurales. Si, dans une large mesure, les prestataires de l'Afrique subsaharienne n'ont pas réagi aux changements affectant le profil de la demande d'apprentis, un certain nombre d'innovations prometteuses ont été décelées. Un changement important au niveau de l'offre est lié aux changements de rôle des secteurs public et privé. Il n'est pas surprenant que l'analyse de la situation en Asie révèle une grande diversité. En Asie de l'Est et du Sud-Est, l'impact de la crise de 1997, combiné avec le choc du 11 septembre 2001, a eu des effets profonds et durables sur les marchés du travail ruraux. Dans la plupart des pays, les interventions en matière de formation axées sur les qualifications ont été des composantes importantes des réponses des gouvernements. Dans un contexte où l'offre de formation pour les zones rurales est en général beaucoup plus dense qu'en Afrique subsaharienne, beaucoup de choses peuvent être accomplies pour améliorer la conception et la gestion de l'offre de qualifications et pour renforcer le cadre de politique générale dans lequel sont canalisés l'appui et l'orientation. Si les

pressions en faveur de la privatisation sont souvent fortes, l'orientation explorée au Brésil illustre une approche originale combinant la réactivité du marché avec des préoccupations d'équité et de réduction de la pauvreté. Dans un domaine de politique générale qui a été largement décevant, ces exemples fournissent les ingrédients qui peuvent alimenter les stratégies réussies de développement des qualifications dans les zones rurales.

1. Les défis du marché du travail en milieu rural et les réponses des politiques de la formation

1.1 La transformation des marchés du travail en milieu rural : l'émergence de l'emploi non agricole

Dans la plupart des pays développés, l'emploi agricole a connu une diminution notable au fil des ans. La tendance actuelle est à l'augmentation de la productivité du travail, ce qui contribue au déclin de l'emploi agricole. De plus, une proportion croissante du travail est confiée à des ouvriers agricoles.

Dans les pays de l'OCDE, le nombre des exploitations agricoles a diminué et le volume de l'activité consacrée à l'agriculture a été sensiblement réduit. Aux États-Unis, par exemple, la part agricole de la population est passée de quelque 75 % en 1820 à 2 % en 1990. De plus, la croissance de la productivité s'étant accélérée au XX^e siècle, la population agricole a diminué en chiffres réels après les années 1930. La production agricole des États-Unis a plus que doublé entre 1948 et 1994, mais avec seulement 29 % de la main-d'œuvre employée au début de cette période.

Dans les pays en développement, les changements subis par l'emploi dans le secteur agricole varient largement, mais à long terme, la capacité de l'agriculture d'absorber les excédents de main-d'œuvre est discutable. Si les innovations technologiques contribuent dans de nombreux pays à une réduction des emplois dans l'agriculture, bien des pays en développement sont incapables d'absorber la main-d'œuvre ainsi libérée.

Tableau 1. L'emploi agricole en pourcentage du total des emplois civils dans quelques pays de l'OCDE

Pays	Moyenne 1986-1990 (%)	Moyenne 1991-1995 (%)	Moyenne 1996-1997 (%)
Autriche	8,2	7,2	7,0
Belgique	2,8	2,5	2,4
Danemark	5,6	5,0	3,8
Finlande	9,6	8,2	7,0
France	6,5	5,0	4,4
Allemagne ^a	3,9	3,6	3,2
Grèce	26,2	21,3	20,3
Irlande	15,1	12,7	10,4
Italie	9,6	7,8	6,7
Luxembourg	3,7	1,8	n.d.
Pays-Bas	4,7	4,0	3,8
Portugal	19,9	12,4	12,8
Espagne	13,6	9,8	8,4
Suède	3,8	3,3	2,8
Royaume-Uni	2,2	2,1	1,9
UE-15	7,1	5,6	4,9
Australie	5,7	5,2	5,1
Canada	5,9	5,5	5,2
Islande	12,1	9,7	8,8
Japon	7,9	6,1	5,4
Nouvelle-Zélande	10,4	10,4	8,8
Norvège	6,6	5,4	4,9
États-Unis	2,9	2,8	2,7
OCDE-22	5,8	4,8	4,3
République tchèque	12,0	7,8	6,0
Hongrie	n.d.	n.d.	n.d.
Corée	20,7	14,7	11,3
Mexique	n.d.	25,3	23,3
Pologne	n.d.	n.d.	21,2
Suisse	5,7	3,6	4,6
Turquie	45,9	44,3	42,4

a. Allemagne unifiée depuis 1991.

n.d. : non disponible.

Source : Statistiques de l'OCDE sur la population active. Le secteur agricole inclut non seulement l'agriculture, mais aussi la chasse, la sylviculture et la pêche.

La transformation des marchés du travail ruraux dépend largement des pressions macro-économiques intérieures et extérieures. Dans le contexte de la mondialisation, le degré de vulnérabilité de l'agriculture, et donc des marchés du travail ruraux, aux changements économiques extérieurs est plus élevé (voir *encadré 1*). Au Mexique, par exemple, la libéralisation des échanges associée à la suppression des subventions à l'agriculture a un impact notable sur les migrations de main-d'œuvre, les ouvriers ruraux migrant vers les zones urbaines ou vers les États-Unis (Robinson, 1993).

**Encadré 1. L'impact de la mondialisation sur l'agriculture
dans les économies émergentes et en transition¹**

L'agriculture est beaucoup plus importante en termes de revenus et d'emplois dans les pays émergents et en transition que dans les pays de l'OCDE. En même temps, les barrières douanières protégeant l'agriculture, les subventions à l'exportation et le soutien intérieur dans les pays de l'OCDE ont limité les avantages potentiels du libre-échange en agriculture pour les pays émergents et en transition. La forte dépendance par rapport à l'agriculture dans ces pays et les politiques protectionnistes appliquées dans les pays de l'OCDE donnent à penser que les pays émergents et en transition – en tant que groupe – ont encore plus à gagner à une réforme des échanges agricoles que les pays de l'OCDE. (...) La réforme des échanges dans les pays de l'OCDE est une condition préalable de la réussite des initiatives pour le développement.

Source : Documents de l'OCDE.

Cependant, l'évolution macro-économique influe sur les populations agricoles en affectant non seulement les prix des denrées agricoles, mais aussi les perspectives d'emploi dans le secteur non agricole. La tendance générale est qu'il existe une proportion plus importante d'emplois non agricoles et de pluriactivité parmi les populations agricoles, et par conséquent une plus grande dépendance des revenus non agricoles. Traditionnellement, l'agriculture a été considérée comme le principal secteur de création d'emplois en zones rurales. C'est la raison pour laquelle « ruralité » et « agriculture » sont synonymes pour beaucoup de personnes. Les décideurs réalisent de plus en plus que le potentiel de création d'emplois du secteur agricole est limité et que de nouvelles sources d'emploi rural seront nécessaires dans l'avenir.

L'information disponible montre d'ores et déjà que l'emploi et les revenus non agricoles sont importants dans les zones rurales. On estime qu'en Afrique subsaharienne et en Amérique latine, 40 à 45 % des revenus moyens des populations rurales sont générés par des activités non agricoles. La part de ces revenus représente déjà 30 à 40 % en Asie du Sud

1. Les économies émergentes et en transition incluent les économies en transition de l'Europe centrale et orientale ainsi que les grandes économies émergentes comme la Chine, l'Inde, le Brésil et l'Indonésie.

(Start, 2001). Au Bangladesh, pays où la population est rurale à environ 80 %, la dimension relative du secteur rural non agricole sur le marché du travail est tout à fait substantielle et va en augmentant (*tableau 2*). De même, le pays a connu une augmentation correspondante des revenus ruraux non agricoles. La poursuite du développement des activités rurales non agricoles est considérée comme une importante stratégie de réduction de l'incidence de la pauvreté en milieu rural (Bakht et Shah, 1996).

Tableau 2. Répartition des emplois agricoles et non agricoles par zone de résidence au Bangladesh, 1981-1991

(Population en millions ; les nombres entre parenthèses représentent les taux de croissance annuel en %)

Population par situation relative à l'emploi	Zones rurales		Zones rurales et semi-urbaines		Toutes les zones (Bangladesh)	
	1981	1991	1981	1991	1981	1991
Population employée :						
• dans l'agriculture	14,2	15,9 (1,16)	14,7	16,7 (1,32)	14,8	17,0 (1,36)
• hors de l'agriculture	5,9	8,2 (3,36)	7,1	10,2 (3,70)	9,5	14,3 (4,16)
• Total	20,0	24,1 (1,84)	21,8	26,9 (2,15)	24,4	31,3 (2,53)
Population	75,6	89,0 (1,59)	81,3	98,7 (1,95)	98,9	111,5 (2,17)

a. Les taux de croissance indiqués entre parenthèses sont des taux annuels composés entre 1981 et 1991.

Source : Mahmud, 1996.

Bien que l'augmentation de l'économie rurale non agricole semble être une tendance mondiale, la nature des activités pratiquées varie largement d'un pays à l'autre, selon le niveau de développement (Start, 2001). En Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, où la pauvreté en milieu rural est largement répandue, les activités non agricoles restent étroitement associées à l'agriculture et médiocrement liées à l'économie urbaine. Selon les spécificités de chaque zone, il existe une tendance, notamment dans les secteurs les plus pauvres, à tirer ses revenus non agricoles de la migration vers les villes ou à l'étranger. En Amérique latine, où la population rurale représente une part plus réduite de la population totale, l'industrie légère se développe dans les zones rurales dans le cadre de liaisons économiques renforcées entre les zones urbaines et rurales.

Cette tendance est encore plus évidente en Asie de l'Est et du Sud-Est, où l'économie rurale non agricole combine différents types d'activités liées à l'agriculture avec des formes de production industrielle plus avancées.

L'équité entre les sexes peut aussi être un déterminant important dans l'analyse de l'accroissement de l'emploi non agricole. Les données disponibles pour l'Amérique latine indiquent, à l'exception de la Bolivie, que l'emploi non agricole est devenu dominant chez les femmes rurales actives. Dans une étude récente, le travail non agricole représentait entre 65 et 93 % de l'emploi féminin dans neuf pays sur 11 (Berdegú *et al.*, 2000). Au contraire, l'agriculture est restée la principale source d'emploi pour les hommes ruraux, à l'exception du Costa Rica.

Les effets de la libéralisation des échanges, de la réforme de la politique agricole et du changement technologique sur les marchés du travail ruraux sont aussi très différents dans les zones rurales ayant accès à des offres d'emploi non agricoles et dans les zones rurales reculées. Dans les zones rurales pauvres qui ont facilement accès aux centres urbains, on s'attend à une augmentation du travail fourni par les familles d'agriculteurs aux marchés du travail urbains.

Ces tendances sont liées aux changements technologiques, à l'évolution de la composition démographique des familles d'agriculteurs et à un retour économique relatif au travail agricole. L'offre de main-d'œuvre est habituellement influencée par plusieurs facteurs tels que l'âge, le sexe et l'éducation. On constate que l'âge et l'éducation sont parmi les déterminants les plus importants du travail non agricole. L'augmentation du niveau éducatif dans les zones rurales peut influencer l'allocation de ressources à la main-d'œuvre. Un niveau éducatif plus élevé facilite la constitution de capital humain, ouvrant ainsi l'accès à des salaires non agricoles plus élevés. Dans les pays de l'OCDE, l'élévation du niveau éducatif moyen des femmes dans la population agricole a contribué à l'augmentation du travail féminin non agricole (Rosenfeld, 1985).

En fait, l'augmentation du niveau éducatif dans le secteur agricole peut avoir des effets opposés sur les stratégies de l'emploi. On admet généralement qu'un supplément d'éducation permet aux agriculteurs d'accéder à l'information et de la traiter, d'allouer des ressources et d'adopter des technologies nouvelles avec plus d'efficacité. En augmentant

la capacité rémunératrice de l'exploitation agricole, cela laisserait supposer que l'éducation réduit les départs d'agriculteurs. Cependant, comme nous l'avons indiqué ci-dessus, la scolarité augmente aussi les chances de trouver un emploi hors du secteur, réduisant la capacité du secteur agricole de retenir les éléments les plus instruits de la population active. La distinction entre éducation spécifique et éducation générale peut éclairer cette relation. Bien qu'une formation spécifiquement agricole doit probablement contribuer à maintenir la main-d'œuvre dans le secteur agricole, des modes d'éducation plus généraux peuvent accroître la probabilité d'un abandon du secteur pour des emplois non agricoles (Weiss, 1996).

Les études empiriques sur l'économie rurale non agricole définissent le niveau éducatif de l'entrepreneur comme un déterminant essentiel de la survie de l'entreprise (Bates, 1990). Il convient de noter qu'en plus de la scolarité et de la formation, de l'expérience du travail, s'ajoute aussi le capital humain, qui peut jouer un rôle important dans la probabilité d'une activité non agricole.

Dans un processus de transformation rurale, l'existence de niveaux éducatifs plus élevés parmi la population agricole et la disponibilité d'emplois non agricoles facilitent l'ajustement. Dans ce contexte, une préoccupation majeure est que les activités non agricoles puissent être difficiles d'accès pour les pauvres des zones rurales, et cela en partie à cause du faible niveau d'éducation et de formation de ces derniers. L'éducation doit donc faire partie intégrante des interventions d'appui visant à développer les activités économiques au-delà de l'agriculture dans les zones rurales.

Les implications de la transformation des marchés du travail ruraux pour le développement des qualifications sont cruciales, car la formation agricole, en tant qu'objectif explicite, est de plus en plus contestée par la nécessité de se préparer à des emplois non agricoles, ainsi qu'à la recherche de stratégies permettant de faire face aux mutations rapides de l'environnement. Cependant, il est fréquent que l'offre de qualifications techniques ne soit pas préparée à répondre aux besoins des marchés du travail ruraux.

Encadré 2. Emploi rural et qualifications en Afrique subsaharienne

Comme l'indiquent les données relatives à la population active (voir le tableau ci-dessous), le secteur agricole reste, et de loin, le premier employeur d'Afrique. À l'exception de l'Afrique du Sud (...) et du Nigeria, entre les deux tiers et les quatre cinquièmes de la population active sont dépendants du secteur primaire pour leur travail et leur revenu. Bien que les pourcentages diminuent progressivement dans tous les pays, la croissance de la main-d'œuvre est telle que, dans la plupart des pays, ses effectifs continuent d'augmenter en valeur absolue. En Afrique, l'immense majorité des travailleurs agricoles sont indépendants ou aident une exploitation familiale sans être rémunérés ; nombre d'entre eux produisent exclusivement pour la consommation familiale.

Structure de la main-d'œuvre, par secteur économique, dans certains pays africains, en 1980 et 1997 (pourcentage)

Pays	Agriculture		Industrie		Services	
	1980	1997	1980	1997	1980	1997
Rép. dém. du Congo	72	66	12	14	16	20
Éthiopie	89	84	2	2	9	14
Ghana	62	58	13	13	25	29
Kenya	82	78	6	8	12	14
Madagascar	82	76	6	7	13	17
Mozambique	84	82	8	9	8	10
Nigeria	54	36	8	6	38	58
Afrique du Sud	17	11	35	30	48	59
Soudan	72	68	8	9	20	24
Tanzanie	86	84	5	5	10	11
Ouganda	87	83	4	5	9	12

Source : OIT, 1998, tableau 3.

En Afrique, le rôle important du secteur rural dans la croissance économique, la génération d'emplois et la réduction de la pauvreté n'est pas

toujours aisément reconnu. Ainsi, les systèmes nationaux de formation, à l'évidence limités et inefficaces, sont presque partout centrés sur les professions industrielles et les services, comme si les qualifications n'avaient pas une importance cruciale dans les activités agricoles et connexes.

Outre la tendance à la spécialisation industrielle, les zones rurales deviennent le lieu d'accueil de nouvelles formes de tourisme. Au cours des dernières années, on s'est préoccupé de plus en plus des initiatives touristiques en faveur des populations pauvres (Cattarinich, 2001). Parmi les facteurs qui influent sur les avantages que tirent les pauvres du tourisme, les compétences constituent un déterminant essentiel (*tableau 3*). Les programmes d'éducation et de formation ciblés constituent donc une composante importante dans les stratégies visant à renforcer la participation économique des pauvres aux entreprises touristiques.

Tableau 3. Principaux effets potentiels du tourisme sur les moyens de subsistance en Namibie

Objectifs / préoccupations en matière de moyens de subsistance	Effets négatifs du tourisme	Effets positifs du tourisme
<i>Satisfaction des besoins</i>		
Argent	<ul style="list-style-type: none"> • Nécessite un investissement de départ 	<ul style="list-style-type: none"> • Nouvelles perspectives d'emploi rémunéré, ventes occasionnelles, contrats pour la communauté
Nourriture	<ul style="list-style-type: none"> • Dommages infligés par la faune à l'agriculture • Perte de l'accès aux aliments du veld 	<ul style="list-style-type: none"> • Sécurité alimentaire grâce aux gains en espèces pour les pauvres • Amélioration de la gestion des ressources
Sécurité physique	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbation des animaux agressifs 	—
Valeurs culturelles	<ul style="list-style-type: none"> • Intrusion de valeurs culturelles occidentales • Commercialisation de la culture locale 	<ul style="list-style-type: none"> • Valeur spirituelle de la faune sauvage • Revitalisation des savoir-faire et de la culture traditionnels pour le tourisme

Tableau 3. (suite)

<i>Accumulation des biens</i>		
Ressources naturelles ^a	<ul style="list-style-type: none"> • Concurrence accrue pour les RNR à valeur touristique • Perte d'accès aux RNR dans les zones exclusivement touristiques • Les conflits exacerbés avec le voisinage affectent les négociations sur les RNR 	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcement de la gestion collective • La meilleure coopération avec les voisins affecte les négociations sur les RNR
Épargne matérielle	—	<ul style="list-style-type: none"> • Investissement des gains du tourisme dans le bétail
Avoirs financiers	—	<ul style="list-style-type: none"> • À long terme : équité communautaire dans le tourisme
Capital social	<ul style="list-style-type: none"> • Les conflits locaux pour contrôler les acquis du tourisme affaiblissent le capital social • Évolution imposée de l'extérieur 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomisation • Renforcement de l'organisation sociale pour la gestion du tourisme • Confiance face au gouvernement/aux étrangers • Reconnaissance de la communauté par les autres (ex. : planificateurs gouvernementaux) • Par conséquent, une influence sur les organisations et événements extérieurs
Ressources humaines	—	<ul style="list-style-type: none"> • Formation, développement des compétences
<i>Stratégies/priorités</i>		
Faire face à la sécheresse	<ul style="list-style-type: none"> • Concurrence pour les ressources contre la sécheresse (pâturages, aliments du veld) 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuité des revenus en période de sécheresse • Gains de revenus collectifs pour faire face à la sécheresse • Baisse de la vulnérabilité
Diversité	—	<ul style="list-style-type: none"> • Moyen de subsistance supplémentaire
Minimiser les risques	<ul style="list-style-type: none"> • Risques : l'investissement peut échouer ; le tourisme peut baisser brutalement 	—
Entretien de l'adaptabilité et la flexibilité	<ul style="list-style-type: none"> • Les gains sont retardés, nécessité d'investissement initial élevé : pas de flexibilité 	—

^a RNR = ressources naturelles renouvelables.

Source : Cattarinich, 2001.

1.2 L'offre d'enseignement et de formation techniques et professionnels en zones rurales : problèmes et tendances

La transformation des marchés du travail ruraux implique que les systèmes de prestation soient appropriés aux besoins des populations rurales engagées dans toute une série d'activités économiques intégrant l'agriculture, mais aussi les activités industrielles, le tourisme et d'autres services. Les publications spécialisées font souvent référence à un système d'« enseignement et formation agricoles » (EFA) pour décrire les différentes structures de prestation qui proposent des qualifications en agriculture et en développement rural. Spedding (1979) définit un système comme « *un groupe de composants en interaction fonctionnant ensemble à des fins communes, capable de réagir comme un tout à des stimuli extérieurs ; il n'est pas directement affecté par ses propres résultats et possède des limites spécifiques basées sur l'inclusion de toutes les rétroactions importantes* ». Dans la réalité, il n'existe pas, dans la plupart des pays, de système semblable destiné à dispenser l'enseignement et la formation agricoles. Les compétences pour les marchés du travail en milieu rural sont proposées par une grande diversité de prestataires publics et privés. Au sein du secteur public, les établissements sont le plus souvent rattachés à différents ministères et organismes gouvernementaux, souvent sans coordination d'ensemble clairement établie. Pour toutes ces raisons, nous n'utiliserons pas ici le terme d'EFA. Ce choix sémantique est par ailleurs en cohérence avec l'extension de l'emploi non agricole et, par conséquent, avec la nécessité d'élargir le concept traditionnel d'enseignement agricole dans le sens d'une approche plus générale des qualifications pour le développement rural.

Dans la plupart des pays en développement, l'enseignement agricole a suscité des critiques. Une focalisation excessive sur les emplois du secteur public et les emplois agricoles, le défaut de prise en compte des nouveaux domaines comme l'environnement et la gestion des ressources naturelles, la biotechnologie ou l'agro-industrie font partie des limitations imposées par cet enseignement qui sont souvent mentionnées.

La revalorisation de l'offre de qualifications pour les zones rurales peut trouver des ressources utiles dans le débat élargi sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels. En fait, parmi les rigidités qui imposent des contraintes à la formation en agriculture, nombreuses sont celles qui existent également dans l'ensemble du système d'enseignement

technique et professionnel. Au-delà de l'agriculture et du développement rural, les politiques de formation sont considérées comme cruciales pour répondre aux défis lancés par des sociétés basées sur le savoir et sur les qualifications (BIT, 2002).

Au cours des dernières années, l'enseignement et la formation techniques et professionnels sont réapparus comme des thèmes brûlants dans les débats de politique générale sur le développement de l'éducation. Cette attention croissante sur les questions de qualifications s'est clairement exprimée lors du Congrès international de l'UNESCO qui a eu lieu à Séoul (Corée), en 1999. Cette focalisation est également due à l'examen des récents documents sur la politique éducative publiés par l'OCDE et par la Commission européenne.

Dans une large mesure, ce renouveau d'intérêt est motivé par la nécessité de traiter de nouveaux problèmes économiques. La mondialisation et la nécessité de maintenir la compétitivité internationale apparaissent comme la force dominante. La mondialisation est associée à la grande transformation des marchés du travail, y compris dans les zones rurales, et à la nécessité d'ajuster en conséquence les systèmes et les politiques de formation.

Aujourd'hui, les réformes introduites dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels contribuent déjà à un renouveau des concepts et des approches du développement des qualifications pour les zones rurales. Dans une certaine mesure, les innovations introduites dans l'enseignement agricole ont parfois aussi contribué à inspirer des réformes plus larges de la formation. Les exemples ci-dessous, liés à des questions de politique générale cruciales, illustrent clairement ces tendances. Un examen des expériences vécues en Afrique subsaharienne, en Asie et en Amérique latine présentera par la suite, plus en détail, le problème des qualifications en zones rurales et fournira des informations sur les orientations actuellement explorées pour l'exécution de la réforme.

La transformation rapide et approfondie subie par les emplois et les qualifications est sans doute la motivation la plus puissante du changement de l'offre de formation. On a consacré beaucoup d'attention aux mutations professionnelles dans l'industrie à la suite des changements intervenus dans l'organisation du travail tels que l'apparition de technologies nouvelles. Cependant, ce processus affecte aussi le secteur agricole, comme le démontre le cas des techniciens forestiers.

Encadré 3. Métier ancien, nouvelles qualifications : les « nouveaux » techniciens de la foresterie

La nécessité de « réorienter » les cours destinés aux forestiers possédant une formation traditionnelle est évidente dans les récentes publications sur la foresterie. Elle est examinée aussi bien par les décideurs que par les praticiens de la foresterie. Les forestiers auront toujours besoin de leur formation professionnelle spécifique, même si les qualifications à l'intérieur de ce domaine peuvent changer avec le temps. L'agroforesterie et l'exploitation des forêts pour d'autres usages que la production de bois en sont des exemples. Cependant, c'est le changement de leurs relations avec le public qui constitue l'élément nouveau de leur travail. Qualifiés à l'origine pour avoir affaire à des arbres, les forestiers constatent qu'il doivent de plus en plus avoir affaire avant tout à des personnes. Cela exige aussi bien de bonnes compétences en communication – écoute et compréhension – qu'un simple apport de connaissances et de conseils. La communication s'exerce souvent avec des groupes plutôt qu'avec des individus. Les négociations peuvent se dérouler non pas seulement avec des collègues parlant le même langage châtié mais aussi avec des populations rurales peu instruites (dont les paysans sans terre, les femmes et d'autres groupes ayant peu de pouvoir).

Les forestiers doivent donc développer leurs aptitudes à approcher ces populations rurales – qui sont des arboriculteurs potentiels –, à comprendre leur situation et à les aider à répondre à leurs différents besoins dans le cadre de leurs systèmes agricoles. Dans l'accomplissement de cette tâche très inhabituelle, ils peuvent parfois être amenés à ignorer certaines des règles techniques précises qui leur ont été initialement inculquées.

Source : Smith, 1994.

Le renouvellement des modes de prestation a également été une difficulté majeure de la réforme de la formation. À cet égard, la consolidation des liens entre employeurs et prestataires constitue une préoccupation centrale. Il est important de noter que les formateurs ruraux possèdent une longue expérience dans ce domaine. La pédagogie de la formation en alternance dans les zones rurales a d'abord été élaborée en France dans les années 1930 au sein des *Maisons familiales et rurales*².

2. Pour plus d'informations sur les *Maisons familiales et rurales*, voir : <http://www.mfr.asso.fr>.

L'objectif essentiel de ces institutions était de former les agriculteurs qui souhaitaient rester dans leur communauté et continuer de travailler sur l'exploitation familiale. Alors que les écoles secondaires des zones rurales avaient une attitude très conservatrice et établissaient une séparation marquée entre l'éducation et le monde du travail, les MFR s'efforçaient, par la pratique de l'alternance, de créer une interaction positive entre apprentissage et travail. Au cours des années, ce concept a été expérimenté dans de nombreux autres pays afin d'établir des liens entre éducation et activité agricole. Selon des modalités diverses, dont l'apprentissage, la liaison entre l'éducation et l'expérience du travail constitue aujourd'hui, au-delà les frontières du secteur agricole, une composante majeure de la plupart des réformes de l'enseignement professionnel.

Encadré 4. Les Centres éducatifs pour une production totale – Argentine

Jusqu'en 1988, l'enseignement associant le travail et les études s'était développé dans le secteur privé ; cependant l'année 1988 a été marquée par la mise en place du *Programa Centros Educativos para la Producción Total* (Programme de centres éducatifs pour une production totale) dans le secteur public. Ce programme a été conçu pour répondre à la demande de certaines communautés de la province de Buenos Aires et comportait une cogestion expérimentale entre le gouvernement fédéral et les petites communautés rurales.

Les Centres éducatifs pour une production totale (*Centro Educativo para la Producción Total* – CEPT) sont maintenant au nombre de 120 dans les différentes zones rurales de la province de Buenos Aires.

Dans la participation à la gestion conjointe, on retrouve la Direction générale pour la culture et l'éducation de la province de Buenos Aires [*Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*] et les communautés concernées, représentées par leur *Consejo de administración* (conseil d'administration), dont les membres sont élus parmi les parents d'élèves, les représentants du conseil scolaire local et les organismes non officiels représentatifs des différents domaines d'activité (économique, culturel, social, etc.).

Les activités du conseil d'administration comprennent la représentation de l'école vis-à-vis des organismes officiels, l'évaluation des enseignants, la gestion financière, l'acquisition de matériels didactiques, l'amélioration des bâtiments scolaires, l'organisation d'événements, et autres. Ses tâches ne sont pas seulement administratives : elles comprennent aussi le suivi et le

contrôle du processus d'enseignement et d'apprentissage et des activités éducatives.

Plus récemment, des comités de développement local [*Comités Locales de Desarrollo*] ont été créés : ils se composent de représentants des communautés, de jeunes qui ont terminé leurs études et d'enseignants. Leur but est de favoriser des opérations visant à améliorer la qualité de vie des familles locales, non seulement en tant que membre de la communauté, mais aussi financièrement et culturellement. Pour encourager le développement local, les CEPT doivent travailler unitairement avec les autres organismes de la région, tels que le conseil municipal, les entreprises, les coopératives et les autres écoles.

Source : Neiman, 2001.

En plus de l'offre formelle d'éducation, la recherche des meilleures solutions pour combattre la pauvreté est, dans de nombreux pays, largement prioritaire. Concevoir des réponses axées sur la communauté, lier l'offre de formation aux besoins essentiels et aux initiatives pour le développement local constituent dans certains secteurs une des approches les plus fondamentales. Un exemple prometteur lié à la réduction de la pauvreté et à la promotion de l'emploi est celui du programme de formation professionnelle pour l'emploi des jeunes, qui a été exécuté en collaboration avec l'OIT par le biais d'un programme de coopération technique (POCET) au Honduras. Cette initiative a eu pour effet d'améliorer le niveau des activités rémunératrices destinées aux jeunes dans les zones rurales couvertes par le programme. Les enseignements de cette expérience sont en cours de diffusion vers d'autres pays, dont le Guatemala et El Salvador.

Encadré 5. L'éducation pour le travail dans les zones rurales pauvres – Honduras

[...] Comme tous les projets de développement, le Projet d'éducation pour le travail [*Proyecto de Educación para el Trabajo – POCET*] visait à améliorer le niveau de vie des plus pauvres, en l'occurrence une grande partie de la population des installations rurales isolées dans sa région de mise en œuvre au Honduras.

[...] Le Projet d'éducation pour le travail [...] au Comayagua [...] qui a existé [...] de 1990 à 1996, s'est efforcé de surmonter les déficiences de projets

antérieurs. Pour cela, il visait à offrir une solution de remplacement dont la conception méthodologique devait encourager le changement en intégrant, dans toute la mesure du possible, les composantes éducatives des connaissances clés (alphabétisation et formation de base) à celles de l'enseignement professionnel tout en les liant à des initiatives dans les domaines de la production et des services. À cet effet, des initiatives productives (projets de production de biens et de services) ont été élaborées et des associations de formes diverses ont été créées, dont des associations de production communale et intercommunautaire, sans exclure la possibilité d'une insertion directe sur le marché et d'un emploi dépendant.

L'existence d'une corrélation entre les niveaux d'éducation, la formation professionnelle, la production, la productivité et les revenus des populations a été démontrée. On soutient donc que les gains de productivité qui ne peuvent être attribués exclusivement aux variables de la croissance, comme les facteurs de main-d'œuvre et de capital, trouvent leur origine dans l'accroissement de la capacité de production suscité par l'enseignement, la formation professionnelle et l'organisation.

On peut donc conclure que ces facteurs sont une forme d'investissement dans les personnes, car ils génèrent des résultats en matière de production individuelle et collective et, par conséquent, des revenus. L'amélioration des connaissances et des qualifications des personnes en âge de travailler, en tant que forme de capital, peut contribuer à leur bien-être, puisque l'amélioration de leur organisation, de leur production et de leur productivité leur assure un meilleur rapport de leurs activités, donc un revenu supérieur et généralement un niveau de développement social et économique plus élevé.

Source : Ooijens et al., 2000.

En plus de la contribution de la formation à la réduction de la pauvreté par le biais des liaisons communautaires, la réaction de l'enseignement technique et professionnel au changement social et économique exige la création de nouvelles formes de coopération et de partenariat avec le marché du travail. Outre les initiatives de politique générale au niveau macro visant à franchir les limites traditionnelles des responsabilités entre les partenaires, un défi majeur réside dans la motivation et l'aptitude des établissements à pénétrer sur des terrains nouveaux. Si les écoles professionnelles traditionnelles sont essentiellement axées sur la diffusion de l'enseignement, elles ont de plus en plus besoin de s'engager dans des formes diverses de collaboration avec les employeurs pour proposer à

leurs élèves des formations basées dans l'entreprise et des services de placement, et aussi pour offrir aux entreprises une éducation permanente et d'autres types de soutien.

Encadré 6. Établir un partenariat école-entreprise : le Collège agricole de Narrogin – Australie

Le Collège agricole de Narrogin est un internat pour les onzième et douzième années d'études, financé conjointement par le Département de l'éducation d'Australie occidentale et le Département de l'agriculture. C'est l'une des six écoles agricoles d'Australie occidentale qui, depuis longtemps, réussit à offrir à ses élèves une éducation équilibrée ainsi que des qualifications permettant d'intégrer directement la main-d'œuvre de l'industrie primaire ou d'entreprendre des études supérieures en agriculture. En plus de gérer l'aridoculture à des fins commerciales, l'école augmente progressivement son offre de cours de courte durée et de journées sur le terrain afin de répondre aux demandes de l'industrie.

Au cours de l'année 1995, le collège a été contacté par une association de concessionnaires de machines agricoles, la Farm Machinery Dealers Association (FMDA), afin de débattre du problème posé par le manque de personnel qualifié en Australie occidentale rurale pour la vente et l'entretien d'équipements agricoles spécialisés. La FMDA a été attirée vers Narrogin à cause de la réputation de l'école, connue pour produire des diplômés possédant toute une série de qualifications en agriculture et en machinisme.

De nombreux membres de la FMDA dirigent des concessions multiples en machines agricoles, équipement lourd, automobiles et camions, qui demandent des compétences dans le domaine des ventes, des pièces détachées, de l'assemblage en atelier et de l'entretien sur le terrain. La demande concernant ces compétences a été présentée comme élevée, ces activités ayant la capacité d'absorber jusqu'à 15 ou 16 élèves chaque année à la sortie de la formation proposée. Étant donné la gamme de produits vendus et entretenus par les membres de la FMDA, tout programme de formation initiale proposé devait avoir une large base et comporter une combinaison de compétences industrielles et d'enseignement général. La FMDA a également suggéré que la conception du programme de formation permette aux élèves de choisir leur voie, après l'achèvement du cours, dans une série d'apprentissages en rapport avec les besoins du machinisme agricole.

Le collège a répondu à la FMDA en effectuant un examen approfondi des paramètres de la conception de ce type de cours. Le processus de la conception du cours a démarré dès 1996, le commencement du cours étant prévu pour le début de 1997.

La formation de la FMDA est un cours de deux ans à plein temps conçu pour les jeunes qui quittent l'école en dixième année d'études sans avoir l'intention de passer immédiatement dans l'enseignement tertiaire à temps plein. Chaque année, les élèves sont tenus d'accomplir quatre semaines d'apprentissage structuré sur des lieux de travail, organisées en stages pratiques de deux semaines. À la fin du cours, les membres de la FMDA proposeront aux élèves sortants d'entrer en apprentissage à un niveau avancé. Un certain nombre d'entreprises ont déjà fait des propositions d'emploi fermes à des élèves pour commencer à travailler au terme de leur onzième année d'études.

En répondant à la demande de ce type de cours formulée par l'industrie, l'école a constaté que si l'industrie prenait en charge la partie « stages en entreprise » du cours de formation par l'intermédiaire de ses membres, elle s'en remettait à l'école pour assurer la conception, l'exécution et le financement du programme.

Source : Malley, non daté.

Le financement est, évidemment, une dimension critique de toute politique de développement des qualifications en zones rurales. Le débat sur le financement du développement des compétences et ses principes d'organisation n'est pas nouveau : de nombreuses publications sont consacrées aussi bien aux mécanismes de financement qu'à leurs fondements.

L'exploration de nouveaux dispositifs de financement pour le développement des qualifications est souvent considérée comme impérative du fait que les gouvernements ne sont pas aptes – ou ne sont pas préparés – à apporter la totalité des ressources supplémentaires nécessaires pour élargir et améliorer le niveau national de qualifications. Cette situation demande davantage de ressources en complément des fonds publics et une utilisation plus efficace de celles-ci.

Selon les principes économiques, ceux qui tirent des avantages d'une formation devraient la financer. Dans de nombreux pays, la formation avant l'emploi, initiale ou basée dans un établissement, est encore considérée comme une responsabilité incombant à l'État, alors que le financement de la formation et de l'enseignement permanents est laissé aux partenaires sociaux.

Dans la réalité, les politiques générales sont prisonnières d'une situation dans laquelle des ressources supplémentaires sont nécessaires alors que les dépenses publiques se trouvent restreintes. Dans la plupart des pays en développement, l'État n'est pas en mesure de fournir les ressources nécessaires au développement des qualifications. De plus, dans le cadre de l'Éducation pour tous, issu de la conférence de Dakar, les ressources publiques destinées à l'éducation sont centrées en priorité sur l'éducation de base.

Le financement de l'enseignement et de la formation professionnels est de plus en plus fondé sur des mécanismes tripartites qui font intervenir l'État, les individus et les employeurs. Dans les pays où les processus de décentralisation sont en progression, les gouvernements locaux fournissent des ressources pour le développement de la formation et des qualifications. Cependant, on ne dispose que de peu de données sur le mode de partage, même en ce qui concerne la formation professionnelle avant l'emploi.

D'une manière générale, les États conservent la responsabilité première de la promotion et du cofinancement du développement des qualifications. Celle-ci intègre souvent la création d'incitations pour les employeurs et les individus à investir davantage dans le développement des qualifications. La tendance actuelle met l'accent sur le rôle des employeurs et des individus dans la prise en charge du coût du développement des connaissances. Le concept de financement en partenariat illustre cette approche. Il est souvent concrétisé par l'établissement de fonds de formation habituellement financés par les cotisations sociales. Si l'application de ce mécanisme à la formation pour les zones rurales est encore rare, l'expérience du Brésil, présentée à la fin de ce chapitre, en fournit un exemple intéressant.

Il importe de souligner que cette tendance à l'augmentation de la contribution des employeurs n'est pas une question purement financière. Le but n'est pas seulement de mobiliser des ressources supplémentaires, mais aussi d'accroître l'implication globale des employeurs dans les mécanismes de pilotage et de prestation de la formation. Cette implication accrue est censée améliorer la qualité des prestations de formation et d'aligner l'offre de formation sur la demande d'emplois. Le financement du développement des qualifications est donc étroitement lié aux questions de réactivité aux besoins du marché et à l'adaptation et à l'adéquation de la formation.

Outre les préoccupations de pertinence et d'efficacité, l'allègement de la pauvreté exige que l'on dépense davantage d'argent en faveur des groupes les plus vulnérables de la population, souvent situés dans les zones rurales, où l'expérience montre que le secteur privé s'intéresse peu à l'investissement. Pour des raisons d'équité, il y a beaucoup à dire en faveur de la réorientation des dépenses vers les secteurs où les problèmes sociaux sont les plus aigus. Davantage de créativité est également nécessaire pour concevoir des systèmes de financement novateurs afin de financer de manière durable l'accès à la formation des plus pauvres. Des initiatives récemment entreprises pour appuyer les formations destinées aux agriculteurs indiquent des orientations nouvelles qui méritent d'être explorées de manière approfondie.

Encadré 7. Un financement durable pour les écoles paysannes de terrain

De nouvelles méthodes de financement durable des écoles paysannes de terrain sont apparues à la suite de la crise des services de vulgarisation dans le monde en développement. En fait, une préoccupation essentielle du financement de la vulgarisation tourne autour du problème de la durabilité budgétaire des activités de vulgarisation – autrement dit, de savoir comment les services de vulgarisation et de recherche seront en mesure de maintenir des activités opérationnelles sur le terrain sans un appui extérieur considérable.

Dans le cadre de quelques initiatives récentes, la privatisation est fortement encouragée en tant que méthode de financement de la vulgarisation agricole. Bien que des consultants privés travaillent actuellement sur des productions agricoles à valeur élevée dans tous les pays, il est difficile de comprendre comment les agriculteurs aux ressources limitées des pays en développement, qui ne possèdent pas de fonds propres et ne bénéficient pas davantage de systèmes de production et de commercialisation fortement subventionnés, seront en mesure d'assumer le paiement privé de tous les services. On ne perçoit pas non plus clairement comment les populations rurales auront accès à l'information relative à d'autres problèmes liés à l'agriculture comme ceux du VIH/sida, de la santé procréatrice des femmes, de la nutrition et de la gestion de l'environnement, qui constituent des préoccupations sociales largement répandues mais rarement des préoccupations immédiates pour les ménages, notamment lorsque les familles rurales n'ont jamais entendu parler de ces problèmes ou que les femmes sont dépourvues de tout pouvoir économique.

Outre la privatisation et la promotion du secteur privé, la vulgarisation agricole financée sur des fonds publics pour les populations rurales pauvres continuera aussi d'exister dans un avenir prévisible. Toutefois, ce système devra être réactif à la nécessité de renforcer les individus, les organisations communautaires indépendantes et la croissance économique qui contribueront au financement à long terme.

En Afrique de l'Est, un processus nouveau a démarré en 1999, qui a conduit au développement autofinancé des écoles paysannes de terrain selon le modèle de la gestion intégrée de la production et des ravageurs (IPPM) au Kenya, en Ouganda et au Zimbabwe. La première étape consiste à élaborer une proposition de subvention soumise par un groupe de parrainage local ou par un groupe nouvellement constitué. L'appui, sous forme de subvention, comprend habituellement une partie matérielle et une partie liquidités. L'importance de la subvention varie de 100 à 400 \$ EU par saison d'études. Les paiements directs aux animateurs des écoles de terrain sont effectués par celles-ci selon des tarifs convenus d'avance. L'animateur a la responsabilité de proposer une activité éducative rentable comportant la prise en considération de problèmes socialement importants comme ceux du VIH/sida, de la santé procréatrice des femmes, de la gestion de la fertilité des sols, etc. Les gains acquis grâce aux parcelles des écoles paysannes de terrain sont réinvestis sur le compte propre du groupe, qui les utilise pour des études ultérieures, l'achat d'animaux ou d'autres activités. Chaque groupe est également tenu d'aider à la formation d'un autre groupe, et les écoles paysannes de terrain dirigées par des agriculteurs connaissent un vif succès.

À la suite de ce processus de subvention, les groupes ont fait preuve d'un très haut niveau d'appropriation du système des écoles paysannes de terrain, et nombre de ces écoles bénéficient d'un niveau élevé de fonds de contrepartie, d'intrants matériels fournis par la communauté et les participants, et possèdent une aptitude croissante à gérer des fonds et des activités par eux-mêmes. Les groupes deviennent indépendants de la vulgarisation agricole, alors que celle-ci trouve de meilleurs partenaires. Ce processus permet également aux groupes de s'organiser pour poursuivre leurs activités par leurs propres moyens. De nombreux participants à l'activité des écoles paysannes de terrain établissent par la suite des associations à plus long terme grâce à leur cohésion, leur confiance et leur aptitude à réunir un financement conjoint. Les subventions capitalisent les groupes et catalysent de nouveaux modes de travail en commun. Il est envisagé de mettre l'IPPM en relation avec le programme *Éducation pour tous* de l'UNESCO.

Source : Gallagher, 2001.

Outre l'investissement dans le capital humain, on estime de plus en plus que le capital social joue un rôle important dans les performances économiques, ainsi que dans la capacité des individus et des communautés à s'ajuster à des environnements nouveaux. Le changement est parfois décrit comme un processus cumulatif qui utilise les connaissances existantes grâce à un apprentissage interactif. Ces interactions édifient à leur tour des connaissances nouvelles.

Les processus d'apprentissage efficaces sont censés contribuer à la formation de capital social. Si ce mécanisme a essentiellement été exploré au niveau macro et à celui de l'entreprise, les processus d'apprentissage et le capital social servent également le développement local. Des recherches récentes s'efforcent de documenter la manière dont les communautés rurales constituent le capital social par l'apprentissage.

Encadré 8. Le capital social : un atout pour aborder le changement dans les zones rurales – Australie

Il existe une corrélation entre l'apprentissage, le capital social et le changement. Au niveau micro des interactions, le capital social, sous la forme de ressources cognitives et de ressources identitaires, facilite le processus du changement pour en renforcer les résultats. Le processus de changement dans une communauté est un processus d'apprentissage qui fait appel au capital social tout en le constituant.

Les ressources cognitives englobent la connaissance des compétences, du savoir et des attributs affectifs (y compris les valeurs) des autres personnes dans et en dehors de la communauté et les ressources physiques communes à la communauté, qui comportent l'aspect des lieux, les réseaux formels et informels, les ressources internes et externes. *Les ressources identitaires* consistent à s'identifier et à identifier les autres, à l'intérieur et à l'extérieur de la communauté, comme désireux d'agir spontanément ou sur demande.

Les ressources cognitives permettent aux membres de la communauté de combiner leurs qualifications et leurs connaissances (capital humain) avec celles des autres. Les ressources identitaires donnent aux membres de la communauté l'assurance que les autres membres de cette communauté agiront pour partager l'information, les conseils ou l'accès à une ressource physique le cas échéant. Le processus même d'apprentissage communautaire exige une interaction directe avec d'autres personnes. Toutes les interactions, telles que la conversation, l'observation du comportement, l'apprentissage lié au

partage d'expériences, l'action en commun pour apporter un appui et aider à accomplir une tâche peuvent contribuer au développement des connaissances et à l'identification des ressources. L'apprentissage ne résulte pas seulement du partage des ressources, mais aussi de la reconstruction par les membres de la communauté de leur identité et de celle des autres, et de l'extension de leurs ressources cognitives à l'occasion d'interactions utilisant le capital social. Ce dernier est donc dynamique et est à la fois utilisé et constitué au cours des processus d'apprentissage.

On peut affirmer que le capital social est dépendant de l'existence d'un certain nombre d'interactions déterminantes. Étant donné qu'il ne peut se constituer que dans des interactions réelles, une condition préalable de sa constitution sera donc l'existence *en nombre suffisant* d'interactions *d'une qualité particulière*. Ainsi, la quantité comme la qualité des interactions ont un rôle à jouer dans la constitution du capital social.

Les éléments qualitatifs des interactions incluent l'externalité, la réciprocité, la confiance et l'existence d'au moins quelques normes ou valeurs partagées. Une langue commune, la mise en commun d'expériences, la confiance, le développement personnel et l'identification avec la communauté aident à renforcer les connaissances et à identifier les ressources, et donc à améliorer la qualité de l'apprentissage interactif.

L'apprentissage informel, qui a lieu lors de la planification et de l'exécution de projets communautaires, peut fonder la capacité de survie d'une communauté dans le rude climat économique que doit affronter l'Australie rurale à la fin des années 1990. La capacité de survivre et même de prospérer naît de la constitution du capital social et, avec elle, la capacité de partager les connaissances, les compétences et les ressources au profit de la communauté.

Source : Kilpatrick, Falk et Harrison, non daté.

2. Les qualifications en matière d'agriculture et de sécurité alimentaire en Afrique subsaharienne

2.1 *Le contexte*

En Afrique subsaharienne, le rôle de l'État dans l'offre de services agricoles a été de plus en plus controversé au cours des dernières années,

du fait du mécontentement grandissant suscité par ses performances (en matière de qualité, d'efficacité et de couverture), des pressions financières qui s'exercent sur le budget de l'État, des programmes d'ajustement structurel (PAS) et du désir de participation de plus en plus grand manifesté par le secteur privé, y compris des ONG. Au titre des PAS, les offices de commercialisation para-étatiques ont souvent été démantelés et des opérateurs privés ont été encouragés à intervenir et à combler le vide. Cette évolution a laissé les agriculteurs avec un marché à l'environnement plus imprévisible, d'importantes variations des prix à la production, une hausse rapide des coûts des facteurs de production (avec la suppression des subventions) et une insécurité des dotations. Dans ce contexte, les marges ont eu tendance à diminuer avec l'entrée de la concurrence sur les marchés, et la déréglementation a offert, du moins à certains, de nouvelles perspectives de production et des niches commerciales. Combinés avec ces facteurs, les besoins quotidiens de liquidités des agriculteurs ont généralement augmenté, car les subventions attribuées à l'enseignement et aux services sanitaires ont été réduites tout comme celles qui émanaient des services d'appui et des dotations à l'agriculture. L'inflation a également entraîné une hausse des prix des intrants agricoles et des achats alimentaires. Ces facteurs ont souvent contraint les agriculteurs à se diversifier, réattribuant ainsi des terres et de la main-d'œuvre à des activités non agricoles, et beaucoup de petits exploitants ont été contraints de vendre ou de louer leur terre et de se lancer dans des activités non agricoles ou de devenir des travailleurs agricoles salariés.

Au-delà des pressions exercées par les marchés et des changements institutionnels, le contexte dans lequel s'inscrivent les questions de formation dans les zones rurales est étroitement lié à des facteurs démographiques, environnementaux et économiques. Le problème de la productivité est manifestement une source de préoccupation importante, même s'il n'est pas la seule, concernant l'amélioration de l'investissement dans la formation agricole.

Encadré 9. Les défis de la productivité

L'espace et les ressources naturelles sont soumis à de fortes pressions par l'*accroissement de la population*. Jusqu'à une époque récente, la fertilité des sols a été gérée par des systèmes de production fondés sur le fait de laisser les terres en jachère naturelle pendant de longues périodes.

L'augmentation de la densité démographique, provoquée par la croissance de la population, a rendu ces systèmes obsolètes. Le rendement à l'hectare ayant diminué, les agriculteurs ont tendance à augmenter leurs surfaces cultivées, réduisant ainsi les périodes de jachère, ou bien ils vont s'installer dans des zones à moindre densité de population qui, à leur tour, deviennent de plus en plus peuplées. Il ne s'agit là que de mesures intérimaires pour arrêter l'inévitable obsolescence d'un système de gestion de la fertilité des sols qui était de moins en moins approprié. **L'accroissement à long terme de la fertilité des sols est de la plus haute importance pour l'agriculture.**

La croissance urbaine s'accompagne d'une nouvelle répartition spatiale et économique de la population. Par exemple, en 1960, pour une personne vivant dans les zones urbaines des pays du Sahel, dix vivaient dans les régions rurales. Aujourd'hui, le rapport est de 1/2,4, et il sera de 1/1 en 2020. Chaque agriculteur devrait multiplier par cinq son excédent de production pour maintenir le niveau initial d'autosuffisance alimentaire. Si l'on considère les projections relatives à la croissance de la population urbaine, cet excédent devrait encore être augmenté au cours des 20 prochaines années, pour être presque multiplié par dix en 70 ans. **Le renforcement à long terme de la productivité du travail agricole est le deuxième facteur par ordre d'importance.**

Une productivité accrue de la terre et de la main-d'œuvre accroîtrait aussi le besoin d'utiliser davantage les machines agricoles, d'agrandir les troupeaux, de sélectionner les semences et de disposer de produits chimiques (en cas de besoin) – tout ce qui exigerait un surcroît de financement. Des capitaux supplémentaires ne peuvent être trouvés que si les agriculteurs peuvent assurer une plus grande rentabilité : actuellement, il est plus rentable d'investir dans un moto-taxi ou dans une maison que dans le secteur agricole. **Cette troisième ramification, à savoir la productivité du capital agricole, exige la mise en place d'une organisation d'agriculteurs capable de défendre les droits des producteurs primaires.**

Source : Debouvry, 1998.

En relation avec la question de la division des responsabilités entre secteurs public et privé, il existe une tendance croissante au pluralisme dans les prestations de services agricoles, les organisations gouvernementales, les ONG, les sociétés privées, les organisations semi-autonomes et les organisations des populations rurales y étant toutes impliquées. Cette situation a largement accru le besoin d'une coordination adéquate entre les différents types de prestataires, nécessaire pour que

leurs services soient proposés de manière rationnelle, cohérente, appropriée et rentable. L'une des conséquences pour l'éducation a été la réduction de taille des services de l'État en faveur d'une augmentation de l'offre privée. Les établissements de formation établis par les ministères gouvernementaux, essentiellement pour fournir du personnel à leurs propres services (par exemple les agents de vulgarisation sur le terrain dans les domaines de l'agriculture, de la foresterie, de la pêche, etc.), ont dû faire face au déclin de la demande portant sur leurs « produits » habituels et doivent maintenant s'adapter à des tendances de la demande très différentes, si elles souhaitent ne serait-ce qu'assurer leur survie.

2.2 *Perspective historique*

L'offre d'enseignement agricole en Afrique subsaharienne doit être située dans une perspective historique. Dans les dernières années coloniales comme dans la période postérieure à l'indépendance, des efforts considérables de « développement institutionnel » ont été déployés à tous les niveaux de l'offre. À la fin des années 1970, la désillusion s'était installée avec la prise de conscience du fait qu'il devait s'agir là d'un processus à très long terme pour que les résultats soient positifs et que les progrès étaient considérablement gênés par l'absence de politiques claires en matière d'enseignement et de formation professionnels agricoles et par la mauvaise coordination existant entre les différents bailleurs de fonds (Wallace *et al.*, 1996).

Encadré 10. Les jalons du développement de l'enseignement agricole – Sénégal

De 1910 à 1960 (autrement dit, avant l'indépendance), le système de formation conçu pour l'économie agricole coloniale a été basé sur un certain nombre de structures. Celles-ci comprenaient le Centre d'apprentissage de Louga, l'Institut de médecine vétérinaire exotique et l'École des infirmiers d'élevage.

Outre ces structures de formation technique, l'administration coloniale a également établi le concept d'**écoles rurales**, dont le but était de dispenser une formation pratique aux fils d'agriculteurs, leur permettant ainsi d'aider efficacement leurs parents dans la gestion de l'exploitation familiale.

L'un des aspects frappants de cette période a été le manque de centres de formation en foresterie.

Les années 1960-1970 représentent la première décennie de l'indépendance du Sénégal. Le besoin s'est fait sentir de former des membres de la population locale compétents pour remplacer les ouvriers qualifiés et les experts de l'époque coloniale qui ont quitté le pays après l'indépendance. Plusieurs écoles de formation technique ont donc été créées : l'École nationale des cadres ruraux (ENCR), l'École nationale d'économie appliquée (ENEA), les Écoles d'agents techniques (EAT), les Centres de perfectionnement des artisans ruraux (CPAR), l'École nationale des monitrices d'économie familiale rurale (EMEFR) et les Centres d'initiation horticole au niveau des régions du pays (CIH).

Bien que l'on ait fait beaucoup depuis l'indépendance pour appuyer les politiques de développement agricole grâce à un enseignement agricole technique, on n'a jamais accordé à la formation de producteurs primaires l'importance qu'elle méritait dans le système de qualification des intervenants ruraux. Cette situation est partiellement due à une approche des politiques agricoles qui a toujours laissé à l'écart la formation dans les stratégies de développement. À ce jour, la plupart des acteurs économiques des zones rurales du Sénégal sont illettrés et techniquement limités, car ils ont reçu une formation très sommaire et n'ont guère eu accès à l'information. De plus, les très rares centres de formation ne peuvent pas répondre à la demande. La plupart d'entre eux doivent faire face à des difficultés sérieuses dues à un manque de ressources humaines, financières et matérielles.

Source : Balizet, 2001.

La demande a été caractérisée par la perception de l'image négative de l'agriculture et de la vie rurale en général, conduisant fréquemment au recrutement de candidats au faible niveau d'instruction et qui, en dernière analyse, étaient souvent « peu motivés en faveur de la vie et du travail en milieu rural, avec des répercussions négatives sur la qualité et l'engagement des jeunes arrivés en fin d'études agricoles » (Wallace *et al.*, 1996, annexes 2-3).

Les tâches qui attendent l'ensemble du système de formation sont gigantesques et exigent des ajustements majeurs dans chaque aspect de sa structure et de son fonctionnement. Van Crowder *et al.* (1998) déplorent que l'amélioration concernant la faible formation des professionnels de l'agriculture n'ait pas été considérée comme une priorité dans le passé et soulignent que le secteur agricole dans de nombreux pays en développement demande des changements majeurs dus aux

progrès technologiques et aux pressions économiques qui exigent davantage d'attention, de compétitivité et de productivité sur le marché.

Dans une certaine mesure, l'offre de qualifications pour l'agriculture et le développement rural combine les problèmes généraux rencontrés par l'éducation et la formation techniques et professionnelles avec les problèmes spécifiques en rapport avec l'enseignement agricole. Un des facteurs les plus marquants est le défaut généralisé de tout cadre décisionnel cohérent pour le développement des qualifications en agriculture. Outre cette lacune de politique générale, la fragmentation du système de prestation entrave le processus de réforme.

Dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne, plusieurs ministères gouvernementaux sont responsables des différentes composantes du système. Habituellement, la responsabilité des universités et de l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que de la formation pédagogique, incombe au ministère de l'Éducation, alors que les collèges agricoles de niveau intermédiaire et les programmes de formation agricole dépendent du ministère de l'Agriculture (ou de son équivalent). Les autres ministères des ressources naturelles (par exemple la foresterie, la pêche, la faune) – quand ils sont séparés du ministère de l'Agriculture – peuvent administrer leurs propres collèges de formation de personnel, ainsi que des programmes non formels distincts. Dans certains pays, la formation professionnelle proposée à la jeunesse rurale revient à un ministère, tandis que celle destinée aux femmes rurales dépend d'un autre. Outre les programmes administrés par l'État, de nombreuses ONG sont habituellement impliquées dans des composantes isolées de l'enseignement agricole, essentiellement au niveau micro dans l'enseignement non formel ou dans quelque type de formation professionnelle. Le tableau est rendu encore plus complexe par le manque courant de coordination entre les gouvernements bénéficiaires et les bailleurs de fonds qui appuient les programmes de diffusion. Il est également fréquent que ceux-ci ne coordonnent pas entre eux les politiques et les actions, tendant ainsi vers l'inefficacité des appuis destinés à des programmes spécifiques.

Les attitudes élitistes parmi les universitaires, les chercheurs et les vulgarisateurs vis-à-vis les uns des autres ont également contribué à l'isolement et à la spécialisation généralisée des établissements du secteur public impliqués dans l'agriculture : services de vulgarisation, organisations de recherche et établissements de formation (Wallace *et al.*, 1996). L'administration bureaucratique et compartimentée des différents

établissements n'a pas permis la flexibilité et a dénié le besoin d'intégration et d'approches multidisciplinaires. Le manque de liaisons a sérieusement diminué le retour de l'information émanant des communautés rurales ; quant au manque d'efforts de collaboration en matière de planification et d'exécution entre la recherche et les établissements d'enseignement, il a fait obstacle à l'alignement des politiques nationales de l'agriculture et à l'apparition d'un intérêt affirmé pour la recherche parmi le personnel enseignant. La poursuite des agendas de la recherche a également été gênée par la rigidité de l'organisation et de la gestion au sein des établissements d'éducation (FAO, 1993).

Les rapports récents de Kwarteng *et al.* (1997), Mongbo et Hakutangwi (1997), Fremy 2000, Maguire (2000a) comportent une liste de problèmes et de contraintes récurrents à travers toute l'Afrique subsaharienne :

- problèmes financiers (essentiellement caractérisés par l'inadéquation de l'apport de ressources) ;
- faible motivation du personnel ;
- attitudes négatives des stagiaires envers l'agriculture ;
- insensibilité des donateurs aux besoins réels des bénéficiaires ;
- faibles niveaux de formation de la majorité du personnel de terrain ;
- manque de progression systématique de l'enseignement agricole d'un niveau à un autre ;
- absence de cours de courte durée pour le personnel de vulgarisation ou les agriculteurs ;
- déséquilibre entre les sexes dans l'accès à l'offre de qualifications ;
- focalisation limitée aux aspects techniques de l'agriculture ;
- manque de communication avec les employeurs des anciens élèves ;
« consanguinité » due à l'emploi d'anciens élèves dans leurs propres institutions³ ;
- faibles conditions de travail du personnel enseignant et des élèves ;
- matériels didactiques et équipement agricole obsolètes.

Il mérite d'être noté que la plupart de ces questions sont communes à l'ensemble des systèmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels. En résumé, Fremy (2000, p. 3) déclare que « les

3. « ... ce qui exclut l'entrée de nouvelles idées provenant du monde plus vaste de l'université et de la recherche » (Maguire, 2000a: 2).

gouvernements et les bailleurs de fonds ont rarement accordé une priorité absolue à la création des conditions d'un développement et d'une gestion à long terme des ressources humaines dans le secteur du développement agricole et rural ».

Le développement des compétences en agriculture en Afrique subsaharienne s'opère dans un environnement de pauvreté généralisée, d'insécurité alimentaire et de faible durabilité des ménages, ainsi que de changements socio-économiques et technologiques rapides aux niveaux mondial, national et local. Au-delà de l'agriculture, il y a une reconnaissance largement répandue du rôle clé que devrait jouer l'enseignement agricole pour la réduction de la pauvreté (Van Crowder *et al.*, 1998, p. 1). De plus, l'enseignement et la formation sont censés favoriser la pleine participation de la population au développement communautaire, national et mondial (USAID, sans date). Maguire (2000*b*) soutient que les instituts d'enseignement agricole doivent maintenant reconnaître que pour demeurer pertinents, ils doivent jouer, en plus du rôle éducatif, un rôle actif et localement approprié dans le développement.

2.3 Les besoins émergents en Afrique subsaharienne : l'évolution de la demande de qualifications et de compétences dans le secteur rural

La toile de fond esquissée ci-dessus nous donne une image d'un environnement rural qui subit des changements profonds et à multiples facettes. L'enseignement agricole en Afrique subsaharienne est « à la croisée des chemins » (Wallace, 1997*b*). Les contraintes financières sont sévères, mais la demande d'un enseignement agricole de meilleure qualité et plus approprié est importante. Les grandes tendances mondiales qui affectent le secteur incluent la mondialisation, la décentralisation, la privatisation, y compris le recouvrement des coûts et la sous-traitance des services. Le VIH/sida, la montée de la biotechnologie et l'urbanisation rapide représentent aussi des défis importants (Qamar, 2000 ; Maguire, 2000*b*). Rivera (2000) cite parmi les problèmes la « marchandisation » de l'information agricole, la connaissance devenant une marchandise que l'on peut vendre et acheter et l'offre de connaissances agricoles étant de plus en plus souvent soumise au paiement de droits.

Gasperini (2000) a suggéré que l'enseignement et la formation agricoles ont été retirés du marché et du reste du système éducatif et ont,

en tant que tels, été témoins de la perte de pertinence des programmes d'enseignement et de formation, du déclin de la qualité de l'enseignement, du chômage des anciens élèves et, par conséquent, d'une réduction de l'appui apporté par les investissements. Les anciens élèves de programmes de formation formelle avant l'emploi n'ont plus la garantie automatique de l'emploi dans la formation publique. Le secteur privé exige des élèves qu'ils possèdent différents types de qualifications et de compétences. Il existe aussi un besoin pressant d'élargir l'accès à l'éducation et à la formation féminine.

Wallace et Nilsson (1997) ont noté qu'en dépit de certains efforts pour intégrer les femmes dans les programmes d'enseignement agricole, le préjugé favorable aux hommes qui existe depuis longtemps a persisté et que les femmes continuent d'être ignorées ou sous-représentées dans les études agricoles autres que l'économie domestique. Il y a un important besoin de former et de recruter davantage de femmes dans le domaine de la vulgarisation agricole et de réaligner les programmes de formation en y intégrant la sensibilisation aux questions d'égalité entre les sexes et l'analyse et la planification de ces questions. Il est également nécessaire d'impliquer les participantes dans les processus de révision des programmes d'études.

Dans l'avenir, les professionnels du secteur agricole devront être formés pour accéder à des emplois diversifiés, ce qui exige des savoirs et des savoir-faire plus variés. L'expérience et les recherches actuelles confirment la nécessité généralisée et urgente de réformer les programmes d'études à tous les niveaux.

Wallace *et al.* (1996) ont caractérisé les programmes d'enseignement agricole en Afrique subsaharienne comme étant « stables, mais généralement inappropriés, basés dans une large mesure sur l'expérience passée des planificateurs des programmes d'études et manquant d'adaptation dynamique » (Wallace *et al.*, 1996, p.16). Ils ont souligné la nécessité d'intégrer les différents niveaux des programmes d'études afin de faciliter l'ascension dans le système éducatif, de prendre en compte les problèmes globaux comme la durabilité et les questions d'égalité entre les sexes; de développer des aptitudes plus appropriées à l'emploi et plus aisément transférables et de disposer de temps, de ressources et d'un personnel favorable à un apprentissage fondé sur l'expérience et à une formation pratique adéquate.

Plus récemment, Zinnah *et al.* (1998) ont établi quelques démarches essentielles de la revitalisation des programmes de vulgarisation agricole, y compris l'analyse menée par les partenaires et l'évaluation des besoins de formation. Le point de départ serait des études du marché du travail conduites sur une base plus large qui, comme nous l'avons noté, semble faire généralement défaut. Un des besoins les plus pressants dans l'ensemble du secteur est celui d'une participation accrue des partenaires clés. Si cette nécessité commence à être mieux comprise, du moins sur le plan théorique, elle demeure très négligée dans la pratique ou ne suscite que des tentatives peu convaincantes.

De même, les collègues agricoles ont besoin d'être aidés à établir des liens plus étroits avec les communautés locales de leur voisinage. Si différentes formes de vulgarisation ont été tentées, il n'existe que peu de données attestant de la création de liaisons organiques substantielles entre les établissements de formation et les communautés locales (Wallace, 1997a).

Dans le cas de la formation de niveau élémentaire de « professionnels » et de « paraprofessionnels » devant être impliqués dans la durabilité, la sécurité alimentaire et le développement rural, il existe des déficiences sérieuses dans un grand nombre de programmes d'études utilisés aujourd'hui en Afrique subsaharienne.

« Dans de nombreux établissements d'enseignement agricole, le programme d'études actuel est fondé sur un modèle de production à forte consommation productive et à haute intensité d'utilisation des énergies fossiles. Il est structuré en disciplines distinctes qui tendent à se focaliser sur des systèmes de production agricole de monoculture à grande échelle conçus pour dominer l'environnement. On ne prête guère d'attention à une perspective de systèmes agricoles interdisciplinaires ou de technologies et de pratiques assurant la préservation des ressources ; les systèmes de polyculture en petites exploitations et leurs besoins de production durable sont souvent ignorés » (Van Crowder, 1997, p. 2).

Les approches fondées sur la polyculture et le pluralisme posent des problèmes particuliers aux formateurs comme aux apprenants. Dans certains cas, par exemple en Gambie, la polyculture a été encouragée et les agents de vulgarisation agricole sont maintenant censés affronter toute la gamme des

problèmes de production rencontrés par les ménages ruraux, qu'il s'agisse des récoltes, des jardins potagers, du bétail, de la pisciculture, de l'arboriculture, de l'apiculture ou de la conservation des aliments. Dans presque tous les pays d'Afrique subsaharienne, on attend des vulgarisateurs agricoles qu'ils puissent conseiller sur l'agroforesterie, l'arboriculture et la pisciculture aussi bien que sur les récoltes et le bétail. Comme l'indique le document de politique générale du gouvernement du Malawi pour 2000, il ne suffit pas d'élargir les contenus techniques. Les agents de vulgarisation doivent maintenant être en mesure d'aider leurs clients à résoudre les problèmes en rapport avec l'amélioration de la planification et de la gestion des entreprises, le fonctionnement de leurs exploitations sur un marché libéralisé, le renforcement de leur influence par l'appartenance à des organisations communautaires telles que les associations de producteurs, les décisions portant sur des choix de plus grande ampleur liés à la gestion de l'ensemble des ressources et l'implication dans la planification participative et l'évaluation des services de vulgarisation.

Van Crowder (1997) plaide pour une révision des programmes d'études agricoles, qui devraient aborder le rôle nouveau de l'agriculture axée sur le marché et l'importance de la sécurité alimentaire et des problèmes de la pauvreté. Dans de nombreux instituts d'enseignement agricole, la partie du programme d'études qui traite de la méthodologie de la vulgarisation est insuffisante et devra être révisée pour que les vulgarisateurs soient correctement formés aux compétences appropriées. Tous les agents d'exécution doivent posséder au moins les techniques et connaissances de base des méthodologies participatives en matière d'identification des problèmes, de collecte d'informations, de planification et de contrôle et d'évaluation participatifs des projets de vulgarisation. Il est également nécessaire de passer des modèles imposés par les experts et par la technologie aux approches de l'apprentissage en collaboration, l'accent étant mis avec davantage d'insistance sur le travail pratique de terrain, les activités de vulgarisation et la résolution des besoins réels sur la base des besoins locaux et des problèmes de la vie réelle.

Van Crowder (1997) examine également le besoin d'une approche des systèmes interdisciplinaire et d'une sensibilité environnementale accrue, l'accent étant mis sur le développement durable. Cela suppose que les élèves comprennent la complexité et la diversité de la gestion des écosystèmes et que les préoccupations ornementales soient pleinement intégrées dans les cours au lieu d'être simplement traitées comme si elles étaient accessoires. Parmi les autres besoins qui restent souvent ignorés

figurent la formation en matière de sensibilisation aux questions d'égalité entre les sexes, d'analyse et de planification de ces questions et de compréhension des problèmes démographiques, considérés comme faisant partie intégrante de la formation de tous les professionnels du développement rural.

Outre l'ensemble de ces exigences, les programmes d'études doivent faire face au VIH/sida et aux problèmes sanitaires connexes, car ceux-ci aggravent la complexité sociale de la tâche des vulgarisateurs agricoles ; en particulier, la structure changeante des groupes clients et la disponibilité de la main-d'œuvre se trouvent altérées quand les principaux « soutiens de famille » sont malades ou décédés et que les activités productives sont effectuées soit par les personnes âgées, soit par les très jeunes.

Il est également nécessaire de renforcer le contenu des programmes d'éducation et de formation des adultes. Tout le secteur de la « formation au niveau du village », de la « formation agricole » ou de l'« éducation des adultes non formelle » présente aussi un certain nombre de faiblesses courantes dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne. Dans les centres de formation du secteur public, il existe encore fréquemment une tendance à proposer « un type traditionnel de programme de formation agricole fondé sur des techniques de production soigneusement étudiées, souvent hors d'atteinte des petits agriculteurs sans ressources ... Trop souvent, l'approche va du sommet à la base, avec peu d'efforts pour puiser dans les connaissances techniques autochtones locales ou pour adopter des méthodes axées sur les agriculteurs eux-mêmes. La gamme des compétences dont ont besoin les agriculteurs à temps partiel, les producteurs de subsistance et par-dessus tout les femmes des milieux ruraux, est souvent ignorée ou peu prise en compte » (Wallace *et al.*, 1996, p. 17).

Bennell (1998) reconnaît que l'offre de formation agricole semble avoir eu peu de pertinence par rapport aux besoins réels des agriculteurs ou des situations d'activité agricole. Dans bien des cas, les programmes d'études utilisés pour la formation agricole sont inappropriés et peu attrayants, et cela essentiellement à cause de l'absence de tout processus dynamique d'examen et de réforme de ces programmes. Il est fréquent que les mécanismes de rétro-information fassent défaut et qu'il n'existe pas de ressources pour entretenir les visites de suivi, nécessaires aussi bien pour appuyer la poursuite du processus d'apprentissage que dans le

cadre de l'évaluation *ex-post*. Il en résulte que les cours ne peuvent être adaptés aux réalités économiques et à l'état des ressources qui caractérisent aujourd'hui l'environnement rural. Ils ne reflètent pas davantage les changements intervenus dans les problèmes, les contraintes ou les perspectives auxquels doivent faire face les familles rurales dans le temps. Les agriculteurs eux-mêmes devraient être des « conseillers techniques » clés et participer activement aux processus de réforme des programmes d'études. L'adoption de ce type d'approche s'impose plus encore quand les petits agriculteurs entrent sur le marché pour écouler leur production. Ils doivent affronter un environnement concurrentiel et sont tenus d'acquérir des compétences nouvelles en techniques commerciales, tenue de comptes, traitement et stockage d'aliments, etc. (Wallace *et al.*, 1996).

Encadré 11. L'évaluation des besoins de formation en foresterie communautaire – Afrique du Sud

L'introduction d'une nouvelle politique forestière en Afrique du Sud a amené à s'éloigner de la focalisation traditionnelle sur la foresterie commerciale et sur une interprétation étroite de la conservation, pour mettre l'accent sur la foresterie communautaire pratiquée avec la pleine participation de tous les partenaires concernés par l'utilisation des ressources forestières nationales.

[...] la politique nouvelle englobant les initiatives impulsées par la communauté, la foresterie communautaire doit devenir un processus de facilitation. La formation forestière existante devra être adaptée pour apporter aux populations les compétences requises pour promouvoir l'« environnement de facilitation » envisagé.

[...] Le personnel de vulgarisation et les animateurs communautaires ont soutenu que les « compétences populaires » sont les plus difficiles à acquérir et cependant les plus importantes pour assurer la durabilité des initiatives. Les prestataires de services possédant une formation scientifique ont estimé que ces compétences (dérivées de l'anthropologie, de l'économie, des études sur le développement, de la géographie, de la planification et de la sociologie) les aideraient à mieux comprendre les communautés et à décider quand et comment appliquer des solutions purement techniques.

[...] Il existe beaucoup plus de problèmes pour les communautés et les groupes d'intérêts qu'il n'y a d'arbres. Les priorités sont l'approvisionnement en eau, l'alimentation, le logement, la santé, l'emploi et l'éducation. L'arboriculture n'est donc pas une « production » dont la demande serait

primordiale. Sa promotion ne devient viable et intéressante pour les communautés que lorsqu'elle est perçue comme un « processus » d'autonomisation, lequel fait face aux « problèmes » des communautés. Pour que la foresterie communautaire soit une réussite, elle doit avoir des incidences positives sur les revenus, l'amélioration de la santé ou de la nutrition, l'économie de temps (lors du ramassage du bois), l'ombrage plus grand dans les champs et la protection des récoltes (par exemple du vent ou des inondations).

Source : Underwood, 1998-1999.

2.4 Les mesures visant à apporter une réponse cohérente aux besoins en matière de formation

Alors que la diversification des fonctions des établissements d'enseignement agricole peut sembler une réponse rationnelle aux problèmes du secteur, il apparaît dans la pratique qu'elles ont réagi avec lenteur à la demande exprimée dans des nouveaux domaines ou par un public nouvellement identifié. Il existe maintenant une certaine tendance dans les établissements d'enseignement post-secondaire à participer à l'offre d'éducation permanente et de cours de formation de courte durée pour répondre aux besoins des agents d'exécution à différents niveaux. Les exemples qui suivent décrivent les types d'approche qui sont adoptés et indiquent le potentiel qui existe pour que de telles innovations catalysent des liaisons et des interactions constructives, conduisant à une utilisation des ressources institutionnelles répondant mieux à la demande.

Un exemple sud-africain est celui de la création de l'École de développement communautaire rural, à l'Université du Natal, qui a été établie pour répondre aux besoins en matière de développement rural national en formant des professionnels du développement rural à toute sortes de catégories de niveaux (certificats, diplômes et titres). L'accent est mis avec insistance sur l'apprentissage fondé sur l'expérience, les étudiants entreprenant des internats communautaires dans le cadre de leurs programmes pour obtenir un diplôme (Luckett et Luckett, 1999).

Wallace *et al.* (1996) ont décrit la mise en place du Centre d'éducation en cours d'emploi et permanente (Centre for In-service and Continuing Education – CICE) au Collège agricole du Botswana. Une fois implanté,

cet établissement a permis de répondre à diverses opportunités et demandes, comme l'offre de cours de courte durée en gestion ou en applications informatiques pour différents publics venant d'horizons beaucoup plus divers que pour les cours d'agriculture traditionnels. Ces cours ont été ouverts à des participants issus de toutes les disciplines qui appuient le développement rural et des nombreux types d'organisations qui y participent (Van den Bor, 1994 ; Wallace *et al.*, 1996).

Une innovation récente a eu lieu à l'Université Makerere, en Ouganda, où la Faculté d'agriculture a créé, en 1993, le Centre d'éducation agricole permanente (Continuing Agricultural Education Centre – CAEC) en tant qu'établissement national de formation, avec un financement conjoint de la Banque mondiale et du gouvernement ougandais. Le CAEC cherche à être « le centre pilote offrant des formations et des services de développement de l'agriculture et de l'industrie agro-alimentaire répondant aux besoins de la clientèle ... » et sa mission consiste à : « Renforcer la capacité des professionnels et des agents d'exécution et à diffuser les connaissances et les technologies assurant le développement durable des secteurs agricole et agro-alimentaire » (Kibwika, non daté, 2). Il est envisagé que le CAEC établisse et renforce des liens avec d'autres établissements offrant des services connexes dans les domaines agricole et agro-industriel, notamment les Centres de recherche et de développement agricoles (Agricultural Research and development Centres – ARDC), l'Organisation de recherche agricole nationale (National Agricultural Research Organization – NARO), le secteur privé, les organisations non gouvernementales, l'administration locale, les établissements de formation aux niveaux national, régional et international.

La singularité des activités de formation du CAEC (telles que les séminaires, les ateliers et les conférences, etc.), ainsi que de ses cours, réside dans leur potentiel de répondre rapidement aux besoins présents et futurs, selon des modalités auxquelles ne peuvent satisfaire les programmes conventionnels de formation universitaire. Le Centre assure la structuration de ses programmes d'études afin d'offrir des services à des clients divers sur la base de la demande (Kibwika, sans date).

Outre la diversification des services offerts par les établissements publics de formation, on observe une autre tendance importante qui repose sur l'émergence d'une grande diversité de prestataires, autres que les écoles d'agriculture traditionnelles. Les ONG et les centres

communautaires représentent de plus en plus des partenaires clés dans l'offre de compétences pour l'agriculture et l'économie rurale en général en Afrique subsaharienne. Entre autres, les tendances et les expériences observées au Sénégal, au Botswana et en Namibie illustrent clairement cette orientation vers un renouveau des systèmes de prestation.

Encadré 12. La diversification de l'offre de formation pour l'économie rurale – Sénégal

Aujourd'hui, l'offre de formation en faveur des ruraux est multiple et diversifiée. Il n'existe cependant aucune structure chargée de sa régulation. La qualité est inégale pour des questions liées à la compétence du personnel et au manque de ressources financières et matérielles.

Les domaines investis sont tout autant divers : alphabétisation, formation aux techniques de production et de transformation, renforcement des capacités institutionnelles des organisations paysannes, gestion, artisanat etc. Toutefois, une constante semble exister au sein de l'ensemble des structures de formation : elles fonctionnent toutes sur la base de financements extérieurs, avec une participation encore timide des paysans.

Malgré cette diversification, les offres de formation ne parviennent toujours pas à satisfaire une demande de plus en plus importante. La formation des ruraux n'est donc plus aujourd'hui un monopole aux seules mains de l'État. Les organisations paysannes et les ONG s'y intéressent de plus en plus.

C'est notamment le cas de l'ONG CARITAS, de l'Association des maisons familiales rurales (AMFR) et de la Fédération des organisations non gouvernementales (FONGS) qui regroupe la plupart des associations paysannes. Des structures régionales de développement rural s'intéressent aussi à la formation et créent parfois leur propre centre comme le Centre interprofessionnel de formation aux métiers de l'agriculture (CIFA).

Ces structures parapubliques ou privées doivent être soutenues pour mieux structurer leurs actions de formation en complément d'une offre publique limitée et peu flexible. En réalité, un véritable marché de la formation naît aujourd'hui dans le secteur agricole et rural sénégalais, sans intervention de l'État, avec des opérateurs privés et publics progressivement soumis aux règles de la concurrence.

Encadré 13. Les Brigades du Botswana : une modernisation – Botswana

Les Brigades du Botswana, qui sont des organisations de formation communautaire, recrutent les élèves ayant suivi sept années d'éducation de base ; la durée minimale d'études a maintenant été reportée à dix années à la suite de la décision gouvernementale de porter à dix ans la durée de l'accès à l'éducation de base.

Il existe actuellement 41 brigades. Elles proposent des métiers variés à différents niveaux. Les chiffres des inscriptions montrent une augmentation notable entre 1993 (près de 3 000 apprenants) et 1998 (4 000 apprenants).

Au fil des années, les Brigades ont fait la célébrité du Botswana grâce à leurs activités de formation et de production, qualifiées de *formation avec production*, et sont devenues des établissements de formation modernes dans la société rurale traditionnelle du Botswana. Chaque brigade appartient à la communauté et est gérée par un conseil d'administration.

Le premier objectif de l'établissement des Brigades a été d'encourager les communautés respectives à participer à leur développement et de s'efforcer d'améliorer leurs moyens de subsistance par l'entrepreneuriat et l'autosuffisance.

Le second motif de leur création était lié à des préoccupations quant à l'avenir des élèves en fin d'études et à la demande de main-d'œuvre semi-qualifiée pour le pays. Les Brigades se trouvaient être la seule solution de remplacement au perfectionnement dans l'enseignement classique ou à la formation en cours d'emploi.

Dans le passé, les coûts de formation des brigades étaient couverts par les revenus générés par les ventes de produits ou de services. La composante « formation » au sein des Brigades était alors considérée comme étant un fonctionnement peu onéreux. Aujourd'hui, le gouvernement fournit une aide aux Brigades du Botswana sous la forme d'un appui financier pour la formation et les salaires du personnel (composés à 80 % des salaires d'enseignants).

Bien que les résultats obtenus par les Brigades soient largement reconnus, le Botswana connaît actuellement d'immenses problèmes de gestion de ces établissements. Les Brigades sont en voie d'équipement en matériel, logiciels et personnel qualifié permettant d'informatiser la tenue des comptes. On espère que cette initiative améliorera l'efficacité et la transparence de la gestion et qu'elle permettra un suivi convenable de leurs activités.

Source : Atchoarena et Delluc, 2002.

Encadré 14. Les Centres de développement des qualifications communautaires – Namibie

En 1998, la Namibie a lancé une vaste initiative de développement communautaire destinée à aider les jeunes chômeurs et les communautés à entreprendre des activités productives. Ce programme devait être exécuté par l'intermédiaire des Centres de développement des qualifications communautaires (Community Skills Development Centres – COSDEC). À l'origine, ces centres devaient être équipés et dotés en personnel par le ministère de l'Éducation. Toutefois, le ministère avait l'intention de les remettre par la suite aux communautés locales afin que celles-ci en deviennent propriétaires, selon un système semblable à celui des Brigades du Botswana.

Il existe actuellement sept COSDEC ; cinq sont financés par la Commission européenne, les deux autres étant appuyés par l'Association Namibie de Norvège et par l'ONG autrichienne HOPE '87.

Tous les COSDEC sont affiliés à la Fondation pour le développement des qualifications communautaires qui dispense aux centres des services de conseil ainsi qu'un appui technique. Cette structure assure les liaisons internes entre les centres ainsi que les relations avec des organismes extérieurs. La Fondation apporte aux COSDEC le financement de départ qu'elle a reçu du gouvernement, du secteur privé, de mécènes et d'agences de bailleurs de fonds. Toutefois, les centres sont à leur tour censés mobiliser des ressources complémentaires par la vente de leur production et les frais de scolarité des étudiants.

Comme les Brigades du Botswana, les COSDEC appartiennent à une société communautaire, qui est dirigée par un conseil d'administration. Ce conseil a la responsabilité de nommer un directeur. Cependant, les instructeurs sont employés à temps partiel et embauchés par contrat.

Les cours de formation proposés diffèrent d'une région à l'autre. Ils sont destinés aux activités des travailleurs indépendants, ainsi qu'aux emplois nécessaires dans le secteur informel. Les programmes d'études sont souples et peuvent être fournis par la Fondation.

L'attribution des diplômes et la certification incombent à la Chambre des métiers de Namibie (NCC). La NCC est un organisme qui réunit diverses associations de corps de métiers, sur le modèle de la Chambre des métiers d'Allemagne. Cependant, il est prévu qu'ultérieurement, après la mise en œuvre de programmes d'études modulaires basés sur les compétences dans le système formel d'enseignement et de formation professionnels, les programmes des COSDEC pourront prétendre à une qualification nationale dans le cadre de la qualification professionnelle de la Namibie.

Les COSDEC sont encore très récents et de dimensions modestes (36 élèves en 1998, 353 en 2000). Il n'est donc pas possible d'évaluer leur impact. Cependant, leur conception a reflété un intérêt manifeste pour les communautés rurales et pour l'emploi dans le secteur informel.

Source : Atchoarena et Delluc, 2002.

2.5 Les orientations de la réforme

L'éducation en matière d'agriculture et de développement rural a un important rôle à jouer dans le renforcement de l'apprentissage, contribuant ainsi à une atténuation sensible de la pauvreté à travers toute l'économie rurale de l'Afrique subsaharienne. Des investissements considérables ont été consacrés dans le passé au développement des établissements d'enseignement agricole, mais, pour un certain nombre de raisons, leur potentiel ne s'est pratiquement jamais concrétisé et, en définitive, le secteur tout entier est devenu moribond et incapable d'exercer un impact notable sur les besoins d'apprentissage du secteur rural. Plus récemment, des approches novatrices ont été tentées, notamment par des ONG et le secteur privé, ainsi que dans le secteur public. Toutefois, ces efforts sont souvent limités à des études de cas isolées au niveau micro. Il s'agit fréquemment d'initiatives dirigées par des bailleurs de fonds qui, par conséquent, ne sont pas reproductibles ni dotées d'une durabilité interne. Elles montrent bien ce que peut réaliser une « bonne pratique » et fournissent des modèles et des raisons d'espérer aux porteurs de projets. Il subsiste un besoin primordial de revitaliser l'offre de compétences pour le développement rural en Afrique subsaharienne et ailleurs.

Un cadre d'analyse, établi à partir d'un ensemble de facteurs qui caractériseront un système de prestation de formations intégré et efficace pour l'agriculture et le développement rural, peut guider cette revitalisation si elle est nécessaire. Un tel outil peut être considéré comme un agenda du renouveau ou comme une série de points d'action pour la réforme. Il consiste en une liste de dix questions fondamentales qu'il est essentiel d'aborder. La situation « idéale » serait celle dans laquelle le travail serait synchronisé sur tous les fronts simultanément ; cependant, sur un plan pratique, il est probable que les améliorations seront échelonnées et additives sur une période prolongée. On peut espérer que dans un processus de cette nature, un grand nombre d'exemples de bonne pratique pourront

être incorporés et adaptés dans le contexte d'une réponse plus vaste, ce qui entraînera des avantages et un impact cumulatifs sur tous les acteurs clés, mais notamment parmi les familles et les communautés pauvres en milieu rural.

Les orientations de la réforme consistent à :

- (i) Formuler un cadre de politique générale clairement conçu qui doit inclure un ensemble cohérent de buts et de cibles pour chaque composante, couvrant à fois les domaines formel et non formel. Ce type de cadre faciliterait la coordination des différents organismes jouant un rôle actif (ministères, organismes para-étatiques, sociétés commerciales, ONG et les organisations de la société civile). Il renforcerait également la liaison entre les ministères chargés des ressources naturelles et les ministères chargés de l'éducation et des services sociaux (jeunesse, condition féminine, etc.) ;
- (ii) Établir un dialogue, grâce à des mécanismes formels, entre les organismes politiques et les organismes de financement aussi bien locaux qu'internationaux. Cela contribuerait à améliorer la clarté et la coordination de toutes les activités, conformément aux paramètres fixés par le cadre de politique générale ;
- (iii) Au niveau opérationnel, établir des liens solides entre les différents prestataires formels (écoles techniques agricoles, centres de formation professionnelle agricole, établissements post-secondaires) et les gammes des programmes non formels, y compris les services de vulgarisation. Ces liens devraient comporter à la fois des relations formelles, selon l'opportunité, et des réseaux informels d'échange d'informations et d'apprentissage mutuel. Les liaisons entre les prestataires, les communautés rurales et les ménages seraient facilitées par le rôle d'intermédiaires joué par les ONG et les organisations locales de la société civile ;
- (iv) Restructurer les services d'appui en vue d'établir un partenariat plus étroit entre les organisations de recherche nationales et les services de vulgarisation ou de formation. L'objectif serait que ces services deviennent des établissements d'apprentissage par le dialogue avec les clients ruraux et par la promotion du « développement technologique conduit par les agriculteurs » et de

la « vulgarisation et formation entre agriculteurs ». De plus, il convient d'établir des relations entre les organisations de vulgarisation ou de formation et les écoles rurales en ce qui concerne leurs programmes d'agriculture ou de sciences rurales ;

- (v) Réformer les processus et le contenu des programmes d'études⁴. Cela exigerait une approche participative, avec l'implication des partenaires (y compris les nouveaux publics visés) dans l'identification et l'analyse des besoins de formation (y compris les domaines émergents de connaissances, d'aptitudes et de compétences) ; dans la conception des programmes de formation (y compris les possibilités d'apprentissage fondé sur l'expérience dans des situations appartenant au « monde réel ») ; et dans le suivi, l'évaluation finale et l'appréciation de l'impact. En matière de contenu, la rénovation des programmes d'études ne peut plus être considérée comme une intervention exceptionnelle, mais comme une activité régulière d'ajustement des processus et du contenu des programmes en fonction de demandes et de perspectives changeantes. Outre les agriculteurs, il est nécessaire de cerner de nouveaux publics pour prendre en considération l'accès et la formation appropriée des groupes défavorisés de la société rurale ;
- (vi) Équilibrer les justifications théoriques avec les données spécifiques au contexte, sur la base d'inventaires largement informés des besoins de formation, issus à la fois d'études du marché du travail local et d'évaluations ciblées des besoins, tout en répondant aux questions émergentes au niveau mondial (telles l'environnement et les écosystèmes, les spécificités des hommes et des femmes, les forces du marché, le travail indépendant, le rôle des TIC). L'enseignement ou la formation devraient être appuyés, selon les besoins, par l'accès aux possibilités offertes par les méthodologies récentes, dont l'utilisation des TIC, l'apprentissage fondé sur l'expérience dans les situations extra-universitaires, etc. ;
- (vii) Améliorer, en cas de nécessité, l'enseignement des compétences pratiques grâce à un système national d'évaluation des qualifications

4. Voir Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), *L'élaboration participative des programmes d'enseignement – Manuel de formation*. 2002. <ftp://ftp.fao.org/sd/sdr/SDRE/manuelformation.pdf>

professionnelles qui soit suffisamment flexible et localement approprié pour pourvoir à un large éventail de niveaux d'éducation ;

- (viii) Développer, au niveau de la politique générale, la capacité et l'esprit d'initiative institutionnels. Cela impliquerait, par exemple, l'interaction entre les pairs dans des forums nationaux et internationaux, les voyages d'études, le monitorat, les périodes sabbatiques et les événements de formation thématiques. Les animateurs participeront à la mise en forme du cadre de la politique de formation pour l'agriculture et le développement rural et se sentiront appuyés grâce au renforcement de la valeur et de la priorité accordées au secteur ;
- (ix) Développer de nouveaux types de capacité de gestion au niveau institutionnel. Les réformes de la politique générale ont peu de chances d'être efficaces en l'absence de changements plus profonds dans la culture et les structures institutionnelles, au niveau des prestataires, afin de soutenir l'application et l'adaptation de stratégies, de méthodes et de contenus de la formation de conception récente ;
- (x) Adopter une perspective à long terme pour le processus de réforme. Il n'existe pas de « solutions expresse » et toute innovation nécessite une période d'appui suffisante avant de s'inscrire dans un programme en cours au niveau national ou institutionnel.

Enfin, il convient de reconnaître que si elle constitue un déterminant crucial de l'amélioration de la productivité et de la durabilité dans les zones rurales de l'Afrique subsaharienne, la revitalisation du système de formation n'est qu'un des nombreux facteurs qui doivent être présents et doit donc être accompagnée d'autres conditions propices au niveau macro-économique. Parmi celles-ci figureront, par exemple, des termes de l'échange favorables, l'accès (et de préférence le droit légal) à la terre et à d'autres actifs, l'offre d'infrastructures de base, l'absence de conflits civils et un meilleur niveau de justice, d'équité et d'inclusion. L'agenda de la formation pour le développement rural doit donc faire partie d'un ensemble plus vaste de réformes qui, prises simultanément, permettront aux familles, à travers toute l'Afrique subsaharienne, de connaître une élévation de leur niveau de revenus et de bien-être.

3. Le développement des qualifications en Asie rurale : tendances et expériences dans des pays témoins

La diversité des pays, des marchés du travail et de systèmes d'enseignement et de formation en Asie permet difficilement d'établir un schéma général. Bien que la tendance régionale reflète un déclin de l'agriculture en matière de création d'emplois, ce secteur continue, dans la plupart des cas, d'apporter une contribution majeure à la formation du PIB et à l'offre d'emplois. Au cours des années récentes, la dégradation de l'emploi et la situation de sous-emploi dans l'agriculture, ainsi que la baisse de productivité du secteur, ont constitué une préoccupation majeure dans de nombreux pays de la région (OAP, 2001). Une autre tendance importante a été le déplacement d'une partie considérable de la main-d'œuvre rurale vers le secteur non agricole.

La crise asiatique de 1997 et le ralentissement de l'économie mondiale de 2001 ont eu un impact massif sur les marchés du travail et sur la mobilité intersectorielle de la main-d'œuvre. Les pays de l'Asie de l'Est et du Sud-Est, gravement touchés par la crise économique de 1997-1998, étaient engagés dans un processus de redressement quand le choc de 2001 les a atteints. Les publications disponibles sur l'impact de la crise dans la région ont documenté ses incidences négatives en matière de chômage, de sous-emploi et de pauvreté (Betcherman et Islam, 2001). Des impacts sur la répartition sectorielle de l'emploi ont également été ressentis. Ainsi, l'Indonésie a connu, pendant la crise, une augmentation de la part de l'agriculture dans le total des emplois.

Dans ce contexte de déstabilisation du marché du travail, des politiques actives dans ce domaine ont joué un rôle important dans les pays de l'Asie du Sud et du Sud-Est en matière de lutte contre le chômage et le sous-emploi, y compris dans les régions rurales. Les programmes de formation, les services d'information sur le marché du travail, les systèmes de crédit et de promotion des moyens de subsistance et les programmes spéciaux de travaux publics sont parmi les instruments qui ont été utilisés dans le cadre de la réponse globale de politique générale à la crise économique en Asie.

Encadré 15. Les écoles d'agriculteurs – Philippines

Les avancées majeures des technologies agricoles et la mondialisation des marchés agricoles offrent des perspectives prometteuses pour l'amélioration de la qualité de vie des agriculteurs dans les pays en développement. Toutefois, une question essentielle qui se pose à leur sujet concerne l'offre efficace et efficiente des connaissances et de l'information relatives à ces avancées et à ces marchés nouveaux à l'intention des agriculteurs dispersés, de telle manière qu'ils puissent tirer parti de cette évolution. L'approche des écoles paysannes de terrain, dont la FAO a été un précurseur, est une manière d'amener les agriculteurs à découvrir l'apprentissage de base permettant de traiter les problèmes de lutte intégrée (Integrated Pest Management – IPM), en particulier, et de gestion des cultures en général. Servant à éduquer plutôt qu'à instruire, l'école de terrain est considérée comme plus appropriée à la présentation de technologies à forte intensité de connaissances – comme la *lutte intégrée* (IPM) – à des agriculteurs qui ont suivi une scolarité formelle limitée, voire inexistante. Le but ultime de l'école de terrain est d'améliorer les connaissances et les capacités décisionnelles des agriculteurs afin qu'ils puissent faire face par eux-mêmes aux problèmes de lutte contre les ravageurs et de gestion des cultures.

Aux Philippines, l'approche des écoles paysannes de terrain a initialement été introduite pour présenter aux agriculteurs pratiquant la riziculture irriguée des connaissances relatives à l'IPM. Depuis lors, les écoles de terrain ont été établies sur tout l'archipel, avec des activités d'enseignement agricole sur le terrain englobant des agriculteurs et des cultures diverses, dont des producteurs des hautes terres et des cultivateurs ne produisant pas de riz. Ces écoles demeurent la principale approche de la vulgarisation utilisée pour renforcer les connaissances des agriculteurs en matière d'IPM et leurs compétences en matière de cultures.

La *Farmer Field School* (FFS) dispense une formation d'agriculteurs qui dure une saison et comporte des activités participatives, des analyses sur le terrain et des prises de décisions. Le but est d'amener les agriculteurs à comprendre et apprécier les méthodes d'apprentissage basé sur la découverte en rapport avec ces thèmes afin de prendre de bonnes décisions, scientifiquement fondées, en matière de gestion des récoltes et de lutte contre les ravageurs. Une école typique comporte une classe de 25-30 agriculteurs qui suivent pendant une saison (une réunion d'une demi-journée par semaine sur une période de dix semaines) un programme d'apprentissage de groupe fondé sur l'expérience centré sur les problèmes de gestion des récoltes et de lutte contre les ravageurs auxquels ils devront probablement faire face.

La majorité des écoles paysannes de terrain aux Philippines sont dirigées et financées par le gouvernement. Afin de diffuser plus rapidement les connaissances acquises en FFS, tous ceux qui ont suivi cette formation sont encouragés à partager leur savoir et leurs expériences d'apprentissage avec d'autres agriculteurs de leurs *barangays* (villages) et d'ailleurs.

Si les anciens élèves de FFS eux-mêmes sont en mesure de retenir et de diffuser les connaissances et les expériences acquises en FFS – notamment par leurs canaux de communication informels, dont l'utilisation et l'entretien sont relativement peu onéreux –, la FFS peut devenir une approche rentable et viable de la vulgarisation agricole à grande échelle. Une étude de cas portant sur 307 riziculteurs d'Iloilo, aux Philippines, a cherché à déterminer si les anciens élèves de FFS renaient et diffusaient les connaissances de base acquises dans une école paysanne de terrain ordinaire. En comparant les notes attribuées aux connaissances portant sur des thèmes habituellement traités dans une FFS pour différents groupes d'agriculteurs étant passés ou non par une FFS, les résultats ont montré que les anciens élèves de FFS obtenaient, pour leurs connaissances, des notes plus élevées que leur homologues non-FFS. En outre, on n'observait pas de différences sensibles dans les notes attribuées aux connaissances des élèves de FFS récemment formés ou plus anciens, ce qui laissait supposer que ces anciens élèves avaient retenu les connaissances acquises sur les écoles paysannes de terrain.

Source : Rola, Quizon et Jamias, 2001.

3.1 La transformation des marchés du travail en milieu rural : les défis à relever en Chine

La Chine illustre à la fois le besoin massif d'une revalorisation des compétences de la population des zones rurales et les défis de développer des schémas de substitution de la transition vers le marché du travail pour une importante population active qui quitte le secteur agricole.

En Chine, la population rurale représente encore quelque 70 % de l'ensemble national. Sur le total de la population active rurale, environ 275 millions de personnes travaillent dans l'agriculture. Seulement 3,4 % ont suivi un enseignement scolaire primaire et 0,13 % ont reçu un enseignement professionnel. Les agriculteurs qui ont reçu une formation de courte durée en technologie pratique ne sont que 20 % environ, et le nombre des techniciens agricoles n'est pas suffisant, en moyenne, pour fournir un appui adéquat aux agriculteurs (Peifang, 2001).

En 1996, la demande de main-d'œuvre agricole a diminué, d'où un excédent de main-d'œuvre massif. Dans ce contexte, le pouvoir central a recommandé qu'une priorité soit accordée au développement des villes moyennes et petites et à la promotion du développement des activités économiques non agricoles, afin d'absorber l'excédent de main-d'œuvre rurale. L'offre de qualifications adéquates doit jouer un rôle important dans ce contexte.

Le développement de l'éducation entre 1990 et 2000 a provoqué une augmentation importante du degré d'instruction de la population. Par exemple, le nombre de personnes possédant un diplôme d'enseignement supérieur ou d'un niveau plus élevé est passé de 1 422 à 3 611 pour 100 000 habitants. Cet indicateur du stock de capital humain est passé de 8 039 à 11 146 pour les personnes titulaires de certificats d'enseignement secondaire du second cycle, y compris les écoles techniques et professionnelles, et de 23 344 à 33 961 pour les titulaires de certificats d'enseignement secondaire du premier cycle. En conséquence, le nombre des personnes qui n'ont pas poursuivi leurs études au-delà de l'école primaire est passé de 37 057 à 35 701 pour 100 000 habitants. De même, le taux d'analphabétisme parmi les personnes âgées de 15 ans et plus a diminué d'environ 16 % à 7 %, et le nombre moyen d'années d'études pour l'ensemble de la population a augmenté, passant de six ans en 1990 à huit ans en 2002. Toutefois, les disparités régionales restent marquées.

Selon une enquête menée dans cinq provinces et régions, le taux d'analphabétisme au-dessus de 15 ans est de 18,35 % au Yunnan, 19,16 % au Guizhou, 25,41 % au Gansu, 32,05 % au Qinghai et 18,68 % au Ningxia (Yixian et Yuping, 2001). Le taux d'analphabétisme est plus élevé chez les femmes et dans les minorités ethniques. Face à cette situation, des programmes d'alphabétisation sont encore exécutés dans les zones rurales pauvres de l'Ouest.

Le développement rural a largement bénéficié de la réforme et des progrès de l'éducation. Les résultats d'une enquête menée en 2000 parmi les agriculteurs de 12 provinces et municipalités ont illustré la nature actuelle des relations entre les revenus des ménages et le degré d'instruction dans la Chine rurale.

Tableau 4. Revenus des ménages et productivité par niveau d'instruction

Degré d'instruction du chef de famille	Taille de la famille	Revenu par habitant (yuan)	Nombre de personnes actives	Unités de terre cultivée par personne	Nombre de personnes par travailleur	Unités de terre cultivée par travailleur	Productivité par travailleur (yuan)
Enseignement de base	4,02	1 300	2,29	2,97	1,76	5,22	2 282
Moyen	4,06	2 000	2,27	1,88	1,79	3,36	3 577
Enseignement supérieur	4,14	1 700	2	1,33	2,07	2,74	3 519

Source : Yixian et Yuping, 2001.

Les conclusions présentées dans le *tableau 4* confirment que le revenu moyen par habitant d'une famille possédant un degré d'instruction inférieur est plus faible que celui d'une famille ayant un niveau d'éducation moyen ou supérieur. Cependant, les niveaux les plus élevés, qu'il s'agisse de revenus ou de productivité du travail, sont enregistrés pour les niveaux d'instruction moyens. Ce résultat pourrait donner à penser que l'enseignement technique et professionnel a un impact économique considérable dans les zones rurales.

Tableau 5. Origine des revenus par activité selon le niveau d'instruction des ménages

Degré d'instruction	Production agricole (%)	Production animale (%)	Entreprise privée (%)	Travail dans l'industrie (%)	Direction d'entreprise (%)	Autres (%)
Enseignement de base	54,36	10,25	5,88	21,82	3,87	3,83
Moyen	28,09	4,60	15,08	27,70	12,35	12,18
Enseignement supérieur	20,03	4,77	7,88	59,01	5,46	5,85

Source : Yixian et Yuping, 2001.

Le *tableau 5* indique une relation marquée entre le degré d'instruction et les sources de revenus. Alors que les familles possédant un faible niveau d'éducation retirent environ 65 % de leur revenu total des productions

animale et agricole, l'agriculture représente moins d'un tiers du revenu des ménages bénéficiant d'un niveau d'instruction supérieur, l'industrie devenant alors la première source de revenus. Au niveau de l'enseignement supérieur, près de 60 % des revenus proviennent des activités industrielles. Ces résultats reflètent la diversification des activités économiques en Chine rurale. Ils montrent aussi que les familles à faible niveau d'éducation sont défavorisées lorsqu'il s'agit de mettre à profit les possibilités nouvelles offertes par la transformation de l'économie rurale.

Bien que l'on manque de données sur ce sujet, ce résultat est probablement valable pour d'autres pays asiatiques. Il indique de plus en plus clairement que le problème de la formation en zones rurales ne saurait être limité à la productivité et à la durabilité des pratiques agricoles : il est également en rapport avec les problèmes plus vastes de modes de subsistance et de réduction de la pauvreté.

Des recherches conduites récemment en Chine ont confirmé l'impact économique de la formation sur l'agriculture.

Tableau 6. Comparaison entre les revenus familiaux d'un agriculteur possédant une formation et ceux d'un agriculteur dépourvu de formation (unité : yuan)

	Sources de revenus (%)				
	Revenu par habitant	Revenu par travailleur	Production agricole	Production animale	Activités non agricoles
Avec formation	1999,94	3487,12	31,38	7,46	61,15
Sans formation	1668,04	2674,40	30,52	7,01	62,46

Source: Yixian et Yuping, 2001.

Selon le *tableau 6*, les travailleurs qui ont suivi une formation bénéficient de niveaux de revenus plus élevés. L'accès à la formation est également lié à l'élévation du niveau du revenu par habitant. Cependant, on n'observe pas de différence sensible entre les deux groupes en ce qui concerne la part du revenu non agricole, ce qui peut être dû au fait que la formation reçue est très spécifique aux systèmes agricoles. Ce type d'offre devrait être en harmonie avec les demandes des agriculteurs. Selon l'enquête, il y a donc environ 63 % des agriculteurs qui considèrent comme « utile » ou « très utile » la formation qu'ils ont reçue, et 50 % ont déclaré

être disposés à partager le coût de la formation. D'une part, une formation technologique pratique était ce qu'ils réclamaient de la manière la plus urgente (dans la proportion la plus importante, soit 78 %). D'autre part, moins de 9 % des enquêtés déclaraient être intéressés par l'enseignement général ou par les cours d'alphabétisation.

Dans les familles rurales qui ont fait l'objet de l'enquête, le coût de l'éducation représentait environ 23 % des revenus, dont plus de 80 % étaient consacrés à la scolarité des enfants. Environ 77 % des familles enquêtées considéraient que la fréquentation scolaire était « utile » ou « très utile » à l'amélioration de leur niveau de vie. Au total, elles étaient 37 % à exprimer clairement leur détermination à donner à leurs enfants un soutien leur permettant de fréquenter des écoles professionnelles ou des écoles du premier cycle du secondaire polyvalentes afin d'acquérir des compétences ou des connaissances scientifiques et technologiques utiles pour leur avenir.

3.2 Les modes de prestation

On peut observer une grande diversité des modes de prestation de la formation pour l'agriculture et le développement rural dans les pays asiatiques. L'information ci-dessous donne une vue d'ensemble des types de structures qui sont actuellement en place, l'accent étant mis sur les établissements d'enseignement agricole.

3.2.1 Chine

Si l'enseignement et la formation agricoles apparaissent nécessaires, comme l'indiquent les tableaux ci-dessus (voir *section 3.1*), c'est aussi dans les zones rurales pauvres qu'ils sont le plus faibles. Pour répondre aux besoins des populations pauvres des zones rurales, il faut faire face à trois grands problèmes.

Premièrement, dans les zones reculées pauvres, les traditions opposent souvent une résistance aux changements occasionnés dans les modes de production par l'introduction de connaissances et de compétences nouvelles. Pour encourager la demande de formation, il est nécessaire de proposer des « histoires de réussite » concrètes auxquelles les populations locales puissent se référer.

Deuxièmement, alors que le profil général de l'éducation dans les zones rurales s'est sensiblement amélioré au cours des dernières années, les disparités entre régions se sont aggravées. Selon le quatrième recensement national de la population, organisé en 1990, le pourcentage de la population rurale dont l'instruction dépassait le niveau du premier cycle du secondaire dans 11 provinces de l'Est était de 40,5 %, contre seulement 33,7 % dans 11 provinces de l'Ouest. De même, le taux d'analphabétisme observé en Chine occidentale dépassait de plus de neuf points le taux enregistré pour les provinces de l'Est. De tels écarts ont des incidences importantes sur les politiques de formation dans les zones rurales.

Troisièmement, le besoin perçu d'« échapper à l'agriculture » dans les zones rurales pauvres a amené à prêter beaucoup d'attention au développement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, avec l'intention de favoriser la transition vers l'enseignement supérieur. Dans ce processus, le besoin d'améliorer l'adéquation de l'enseignement et de la formation professionnels au marché du travail a été négligé.

Le premier niveau d'enseignement professionnel est dispensé dans le premier cycle du secondaire, qui fait partie des neuf années d'enseignement obligatoire. Environ 900 000 élèves sont inscrits dans les écoles professionnelles du premier cycle. On notera qu'afin de développer les compétences pour le développement rural, la plupart des écoles professionnelles du premier cycle du secondaire sont situées dans des zones rurales.

Au niveau du deuxième cycle du secondaire, l'enseignement technique et professionnel est dispensé par des types d'établissements différents axés sur des compétences diverses. Les données disponibles pour 1996 indiquaient une différence marquée dans le développement de l'enseignement technique et professionnel d'une province à l'autre. Les régions aux taux de participation les plus faibles étaient généralement les provinces pauvres.

Tableau 7. Comparaison entre les effectifs des élèves de l'enseignement professionnel (nombre d'élèves par 10 000 habitants) – 1996

	Population totale (en 10 000)	Élèves de l'enseignement secondaire	Élèves des écoles normales secondaires professionnelles
National	120 700	27,72	39,19
Guizhou	3 495	18,95	19,73
Yunnan	3 971	20,13	24,63
Shanxi	3 500	24,02	39,31
Gansu	2 426	18,77	18,84
Qinghai	479	15,46	27,26
Ningxia	509	16,89	16,11
Xinjiang	1 654	33,01	31,41
Guangxi	4 257	21,65	30,05

Source : Li, 1998.

Outre sa faible capacité, l'enseignement professionnel dans les zones pauvres souffre du faible niveau de qualification des enseignants, ainsi que du manque d'installations de formation permettant de placer les élèves dans des conditions de travail réelles. En fait, la fréquentation des établissements d'enseignement supérieur est souvent considérée comme le but principal de l'enseignement professionnel. Il en résulte qu'elle est déconnectée des marchés du travail locaux.

Dans le cadre du développement de l'enseignement obligatoire de neuf ans, l'expansion de l'enseignement professionnel s'est accélérée aux niveaux primaire et secondaire (premier et second cycles), les écoles du secondaire en constituant la principale composante. La proportion des élèves inscrits dans des écoles professionnelles au niveau du deuxième cycle du secondaire est passée de 18 % en 1980 à 56 % en 1996 et représente quelque 10 millions d'élèves. De plus, dans les programmes de formation à grande échelle sur les compétences, la science et la technologie agricoles sont dispensées à l'intention des agriculteurs et des travailleurs ruraux afin de favoriser le développement local. Outre l'extension quantitative, l'attention que l'on prête depuis peu à

l'enseignement et la formation professionnels reflète une stratégie plus vaste d'ajustement des ressources humaines à la restructuration industrielle dans les zones rurales comme dans les zones urbaines. Cet ajustement fait partie d'une vaste reconversion de l'économie socialiste à l'économie de marché.

3.2.2 Inde

On considère que l'éducation, aussi bien générale qu'agricole, ainsi que la recherche et la vulgarisation agricoles ont joué un rôle important dans la croissance de la production agricole, notamment dans la production de blé et de riz. Il est à noter qu'en Inde, le développement des compétences en agriculture a une histoire relativement longue.

En Inde, l'enseignement formel en agriculture remonte à environ un siècle. Vers la fin du XIX^e siècle, quelques établissements ont été créés dans différentes régions du pays pour proposer des cours d'agriculture en offrant des certificats, des diplômes ou des titres de l'enseignement agricole. L'enseignement agricole a débuté avec la mise en place de cinq collèges agricoles, établis à Lyalpur, Pune, Coimbatore, Sabour et Kempur sur les recommandations de la Commission contre la famine de 1901. Les cours et les programmes d'études proposés par ces établissements étaient essentiellement orientés vers la formation de main-d'œuvre technique locale destinée à aider l'administration britannique à améliorer les rentrées dans les caisses de l'État. Au début des années 1920, les collèges agricoles ont été reconnus par l'Université et ont lancé des programmes académiques menant à l'obtention de diplômes professionnels en agriculture.

Cependant, il n'existait en 1951 que 18 collèges agricoles, avec une capacité d'admission annuelle d'un millier d'élèves, et sept collèges vétérinaires recevant environ 400 élèves par an. À l'origine, c'est seulement la crainte de la famine qui a incité à se préoccuper de l'enseignement agricole.

On estime généralement que l'enseignement et la vulgarisation agricoles ont joué un rôle important dans la modernisation du secteur. Les années 1960 ont vu le début des progrès décisifs dans la production agricole, ainsi que le développement d'un nouveau système d'enseignement et de vulgarisation agricoles. Cette transformation a contribué à une amélioration sensible des rendements à l'hectare.

De plus, l'enseignement agricole a contribué à apporter des réponses aux problèmes posés par les caprices extrêmes de la nature et à transformer une *économie d'extrême pénurie alimentaire* en une *économie d'excédents alimentaires*. À côté de la recherche, l'enseignement agricole a donc permis de produire des variétés résistantes aux ravageurs et aux maladies, et aussi de mettre au point de nouvelles techniques de culture dans les régions atteintes par la sécheresse. Le fossé séparant l'agronome de l'agriculteur a été partiellement comblé avec la « Révolution verte », qui a créé un climat de confiance dans le potentiel de croissance de l'Inde.

À l'opposé de ce point de vue, certains expriment des craintes quant à la contribution de l'enseignement agricole à la production agricole et au développement rural. Selon Maguire (2000), « les universités agricoles ont été lentes à explorer la manière dont différentes stratégies rurales pourraient favoriser la génération et la distribution d'emplois et de revenus, renforcer les capacités rémunératrices des ménages, améliorer la gestion des sols, de l'eau, de l'agroforesterie et des ressources appartenant à la communauté et accroître l'efficacité ainsi que l'équité sur les marchés de la production et des crédits ». Cela s'est avéré dans le cas des universités agricoles de l'Inde, qui se limitent pour l'essentiel à des disciplines étroites et cherchent rarement à examiner en profondeur les points évoqués par Maguire.

En dépit des progrès accomplis, il existe en Inde de nombreuses contraintes imposées à l'agriculture qui posent des problèmes à l'enseignement, à la vulgarisation et à la recherche agricoles. Cette situation est reflétée par le fait que le rendement moyen en Inde est très inférieur à celui de nombreux autres pays. Comme dans d'autres pays (voir ci-dessus l'exemple de la Chine), l'accroissement de la productivité est un des objectifs de l'enseignement professionnel agricole.

En 1978, le *Conseil de l'enseignement technique de l'Inde* (All India Council of Technical Education – AICTE) a recommandé l'institution d'un système novateur appelé « *écoles polytechniques* » pour les zones rurales. Au cours des années, ces établissements ont évolué pour accomplir les fonctions suivantes :

- (i) cerner les problèmes dans les zones rurales ;
- (ii) impulser les transferts de technologie dans les zones rurales ;

- (iii) assurer une liaison entre les instituts techniques et les communautés rurales ;
- (iv) fournir un appui au développement rural ;
- (v) proposer une formation au travail indépendant dans le secteur des services, notamment à l'intention des jeunes, des femmes et des groupes défavorisés.

Une école polytechnique comprend en moyenne cinq centres de vulgarisation, dont chacun dessert environ 10 à 12 villages. On estime que les écoles polytechniques forment environ 500 jeunes ruraux chaque année. Les cours sont basés sur des compétences et durent de trois à neuf mois. Centrées sur les besoins locaux, les écoles polytechniques ne fixent pas de critères d'admission spécifiques sur la base de l'âge, de la qualification ou du sexe. Ces établissements constituent une tentative intéressante pour répondre aux besoins de formation en zones rurales de manière holistique.

À la différence de l'option adoptée dans d'autres pays, comme la Chine, où l'enseignement technique et professionnel joue un rôle important dans la politique globale d'élaboration des politiques, l'Inde n'a guère prêté d'attention à la formation en milieu scolaire. De plus, dans le passé, l'enseignement technique et professionnel a essentiellement été disponible dans les zones urbaines. Aujourd'hui, cependant, la nécessité de recourir à l'enseignement technique et professionnel pour résoudre les problèmes de subsistance des zones rurales et entretenir un développement équitable est de plus en plus reconnue. Au cours des dernières années, l'enseignement professionnel et technique a pour cette raison reçu une impulsion avec le début du processus de réformes économiques en Inde.

3.2.3 Thaïlande

Dès 1953, le Département de la vulgarisation agricole du ministère de l'Agriculture et des Coopératives a lancé un vaste programme d'éducation non formelle orienté vers les zones rurales. Ce projet du club des 4-H était conçu pour améliorer les connaissances en agriculture des enfants d'origine agricole. Au total, plus de trois millions de personnes à travers le pays ont reçu une formation dans le cadre de ce dispositif. Bien que la Thaïlande ait activé sa croissance industrielle, la majorité de sa population reste composée d'agriculteurs dont la production est destinée à leur approvisionnement alimentaire ou livrée à un nombre important de grandes entreprises.

Le ministère de l'Éducation tend à s'impliquer de plus en plus dans le développement des compétences pour le développement rural. En 1998, le Département de l'enseignement professionnel du ministère de l'Éducation a lancé un projet intitulé « Réforme de l'enseignement agricole centrée sur la subsistance ». Ce projet visait à modifier le programme d'études pour l'adapter aux problèmes et aux besoins de la vie quotidienne des agriculteurs. Il a également favorisé l'intégration de la totalité du contenu et a privilégié une approche holistique du développement de compétences assurant la subsistance des populations, et non plus exclusivement centrées sur l'agriculture.

Le projet a été ciblé sur les élèves pauvres des zones rurales. Les élèves doivent avoir suivi des études du premier cycle du secondaire (Mathayom 3) dans une école rurale. Le critère d'admission qui a été retenu est que leurs familles disposent d'un revenu inférieur à 50 000 baht par an. En outre, les élèves bénéficient d'un enseignement et d'un hébergement gratuits, ainsi que d'une bourse (équivalant à 1 100 \$ EU par an).

La dimension sociale du projet reflétait clairement les préoccupations du ministère concernant les enfants ruraux défavorisés. Cet aspect a été renforcé lorsque les zones rurales ont été sérieusement atteintes par les effets socio-économiques de la crise asiatique.

Outre l'enseignement et les enfants, le ministère de l'Éducation, par l'intermédiaire de son Département de l'éducation non formelle, propose une formation destinée à renforcer la qualité de vie des populations, et notamment des agriculteurs des zones rurales. La *lutte intégrée* (IPM) est une stratégie de lutte contre les ravageurs basée sur la détermination d'un seuil économique qui indique à quel moment une population de ravageurs approche le niveau à partir duquel il faudra prendre des mesures pour empêcher une baisse des rendements nets. Dans ce contexte, l'IPM s'appuie sur un ensemble de principes écologiques qui tentent de capitaliser sur les facteurs de mortalité des ravageurs.

Le Département de l'éducation non formelle (ENF) a donc accepté de travailler en étroite relation avec la FAO et la Fondation thaïe pour l'éducation sur un projet d'IPM. Celui-ci a été lancé au niveau local avec des cours d'enseignement professionnel non formel de courte durée et des certificats d'enseignement professionnel non formel. Grâce à la

coopération de personnels d'éducation non formelle des bureaux centraux, régionaux, provinciaux et de circonscriptions, ainsi que d'enseignants intervenant à titre volontaire, les méthodologies et les connaissances de la lutte intégrée (IPM) ont été diffusées de manière systématique, rapide et extensive dans tout le pays.

Les méthodologies d'IPM visent à constituer des groupes d'apprenants dont les participants découvriront les faits par eux-mêmes dans leur pratique sur le terrain. Les discussions de groupe et la résolution des problèmes sont des approches systématiques qui les encouragent à apprendre grâce au processus de préparation du sol, d'utilisation des engrais, de semilles du riz, de prévention et de traitement phytosanitaires par des moyens naturels, etc.

Outre ses effets potentiels positifs en matière de santé, le programme peut aider les agriculteurs à mieux maîtriser leurs dépenses tout en améliorant la qualité de la production de riz. De plus, le projet a un impact considérable sur l'acquisition d'une plus grande confiance en soi pour la plantation du riz. Le projet de la lutte intégrée (IPM) a été diffusé largement, rapidement et efficacement à travers l'ensemble du pays. Outre les agriculteurs, l'expérience a également eu des impacts positifs sur l'enseignement scolaire.

**Encadré 16. Des champs à la salle de cours ; les effets
secondaires de la lutte intégrée (IPM)
sur l'enseignement scolaire – Thaïlande**

Reconnaissant les possibilités d'améliorer les moyens de subsistance des communautés agricoles en intervenant sur la qualité comme sur la pertinence de l'enseignement dispensé dans les écoles rurales, la Fondation thaïe pour l'éducation a entrepris de collaborer avec la FAO et avec la World Education International afin de tester sur le terrain le programme d'études de l'IPM utilisé dans les écoles paysannes de terrain à l'intention des agriculteurs. Les essais ont été effectués dans la région nord avec le concours d'ONG choisies à cet effet et le programme d'études a été piloté directement par la Fondation avec des élèves de sixième année à la Wat Nongmoo School, dans la circonscription de Payuhakiri (province de Nakornsawan).

Les objectifs initiaux du programme consistaient à aider les écoles à élaborer un programme d'études répondant aux besoins de la communauté et

à établir une solide base de connaissance des écosystèmes du riz et des compétences en gestion des rizières, avec une utilisation minimale des produits chimiques en agriculture, et notamment des pesticides. Le programme d'études des écoles paysannes de terrain, initialement élaboré pour les agriculteurs adultes, a été adapté pour répondre aux besoins des enfants de sixième année d'études dans un environnement scolaire, avec le personnel de la Fondation travaillant à l'application de ce programme d'études en étroite relation avec un enseignant.

Après les essais sur le terrain pendant une saison, le programme d'IPM a été mieux accueilli par les élèves qu'on ne s'y attendait. Ils ont clairement montré leur capacité de travail en équipe pour observer l'écologie du terrain, collecter et analyser des données et autres informations et prendre des décisions en connaissance de cause sur la gestion de leurs terres. De plus, les élèves comme les enseignants étaient motivés et ont apprécié l'expérience d'apprentissage complexe présentée dans les écosystèmes des rizières par rapport à la mémorisation traditionnelle des manuels scolaires. Les membres de la communauté ont également été invités à participer à des journées dans les champs ou à des expositions organisées par des élèves dans le cadre du programme d'études. Ils ont montré un grand intérêt pour les méthodes d'IPM et ont acquis une connaissance de celle-ci en travaillant avec les élèves.

Il existe actuellement 43 écoles et huit collèges agricoles qui ont adhéré au programme, ainsi que des centres d'éducation non formelle dans plus de 40 provinces qui proposent des cours d'IPM pour les jeunes adultes et les agriculteurs adultes. Ce processus de formation intégrée a été loué et approuvé dans son principe par différents organismes en tant que modèle de formation efficace orientant les initiatives de réforme de l'éducation.

Source : FAO, 2002.

4. Répondre aux besoins de formation en zones rurales : l'expérience du Brésil

4.1. *Le contexte brésilien*

Le Brésil est un pays aux dimensions continentales avec une superficie de 8,512 millions de kilomètres carrés et une population estimée à environ 173 millions en 2001. Au cours des dernières décennies, la part du secteur primaire dans l'économie a diminué rapidement. La

transformation de l'agriculture a été la conséquence de plusieurs vagues successives de modernisation technologique et économique, notamment dans le sous-secteur orienté vers l'exportation. En dépit de ces changements, des modèles anciens et nouveaux coexistent même dans certains domaines d'activité : technologies à forte intensité de main-d'œuvre et de capital, grandes propriétés traditionnelles coexistant avec de minuscules exploitations familiales, souvent dépourvues de viabilité économique. Les augmentations de la productivité ont eu pour conséquences une diminution de l'emploi et l'apparition de nouvelles relations professionnelles.

La population urbaine représentait 45,1 % de la population totale en 1960 ; elle a fait un bond jusqu'à 75,5 % en 1991 et a atteint 81,2 % en 2000, selon les données du recensement. Si la population active était majoritairement employée dans le secteur primaire en 1960 (56,2 %), la population travaillant dans l'agriculture ne représentait plus que 24,2 % en 1999 (à l'exclusion de la population rurale de la région Nord).

La population rurale économiquement active est défavorisée par rapport à la main-d'œuvre urbaine. Divers indicateurs reflètent cette situation, dont les chiffres relatifs à la pauvreté, au travail des enfants et des adolescents et au niveau d'instruction.

Alors que le secteur de l'éducation était depuis longtemps sous-financé, le premier organisme d'enseignement et de formation professionnels, le *Système national d'apprentissage industriel* (Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI), a été fondé en 1942 pendant la Seconde guerre mondiale. Cette organisation est publique dans le sens où sa principale source de financement est une cotisation sociale obligatoire. Ces ressources, collectées par le système de sécurité sociale, sont soumises à un contrôle officiel, bien qu'étant gérées par les industriels, ce qui établit des liens étroits entre le marché du travail et la formation professionnelle. Dans les premières décennies, la participation des travailleurs et de l'État était minimale. Toutefois, la réussite de cette expérience a conduit le secteur du commerce et des services à établir sur la même base le *Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial* (Système national d'apprentissage commercial – SENAC) en 1946. Plusieurs établissements semblables ont suivi le même chemin en Amérique latine, par exemple en Argentine, au Chili, en Colombie et au Pérou.

Il est intéressant de noter qu'aucun système semblable n'a été mis en place pour le secteur rural. Quand l'industrie a émergé, le pouvoir politique de la paysannerie était en déclin et l'éducation et la formation de la main-d'œuvre rurale ne constituaient pas sa priorité essentielle, pas plus que les technologies nouvelles. Le gouvernement fédéral a presque été le seul prestataire d'éducation agricole de base et technique pendant de nombreuses décennies. En fait, il a commencé par proposer des programmes de formation professionnelle et d'apprentissage essentiellement orientés vers les enfants et les jeunes socialement défavorisés. Cette filière stigmatisante contrastait avec l'enseignement classique, réservé à l'élite et par la suite aux classes moyennes urbaines émergentes.

Les réformes de l'enseignement introduites au milieu des années 1990 ont rendu l'enseignement professionnel plus diversifié et distinct de l'enseignement classique, bien que le même élève puisse être scolarisé en même temps dans le deuxième cycle du secondaire et dans un programme professionnel. D'un autre côté, le gouvernement fédéral a renoncé à son quasi-monopole sur la prestation de formations techniques et a appuyé des projets émanant d'autres niveaux administratifs ou de communautés. Aujourd'hui, le secteur privé est responsable de l'essentiel de l'enseignement technique et professionnel au Brésil. À l'opposé, le secteur primaire, la formation professionnelle est encore liée, pour l'essentiel, au secteur public, et notamment au gouvernement fédéral. Toutefois, le gouvernement finance un pourcentage important de la scolarité privée.

En 1995, le gouvernement fédéral a établi le *Plan national de qualification des travailleurs* [*Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador* – PLANFOR]. Ce plan est basé sur une cotisation sociale instaurée en 1970 en complément d'autres sources. Des ressources sont allouées à un large éventail de partenaires, comme des syndicats, des ONG, des organisations privées et des administrations d'États fédérés et de municipalités. De 1995 à 1998, ce plan a proposé des cours de formation à 5,7 millions de travailleurs (environ 8 % de la population active) et dépensé près de 1 milliard de dollars EU (Brésil, 1999). Les dernières données disponibles, qui portent sur l'année 2000 (Brésil, 2001), indiquent que le nombre des inscriptions a atteint 3,1 millions et que le total des dépenses (fonds publics et ressources des partenaires) a été l'équivalent de quelque 272 millions de dollars EU. La dépense moyenne totale par élève/heure s'élevait alors à 1,08 \$ EU et le nombre moyen d'heures par cours à 61,9. Cela veut dire que ce plan propose à un grand nombre d'élèves un large

éventail de cours de durée relativement limitée et peu onéreux. La question de son efficacité demeure encore ouverte.

Les actions du PLANFOR ont également été dirigées vers le secteur rural. En fait, 12,3 % des stagiaires ont travaillé dans le secteur primaire en 2000 et les dépenses correspondantes ont représenté 8,2 % du total.

4.2 Création d'un organisme de formation spécifique pour le développement rural

Bien que des systèmes d'enseignement/formation professionnels aient été créés pour les secteurs secondaire et tertiaire dans les années 1940, aucune organisation équivalente dédiée aux activités rurales n'est apparue avant 1991. Cependant, lors d'une précédente tentative, le gouvernement fédéral avait établi un organisme public d'enseignement et de formation professionnels dans le secteur rural. Les faibles résultats obtenus a provoqué sa disparition en 1986.

Le gouvernement fédéral a créé le SENAR en tant qu'établissement centré sur l'enseignement et la formation professionnels, ainsi que sur la promotion sociale (loi n° 8.315 du 23 décembre 1991). Une organisation d'employeurs, la *Confederação Nacional da Agricultura* (Confédération nationale de l'agriculture), a été chargée de l'organiser et de le gérer. Son Conseil [*Conselho Deliberativo*], qui est sa branche administrative la plus importante, est composé d'un représentant pour chaque ministère, à savoir le ministère du Travail, le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Agriculture, un représentant de l'*Organização das Cooperativas Brasileiras* (Organisation des coopératives brésiliennes) et un du sous-secteur agro-industriel, cinq représentants de la *Confederação Nacional da Agricultura* et cinq autres de la *Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura* (Confédération nationale des travailleurs agricoles). Son financement reste conforme au modèle traditionnel, puisque sa source principale était une cotisation sociale au taux de 2,5 %.

Le SENAR a commencé ses activités en 1993 en ayant pour mandat :

- (1) d'organiser, gérer et accomplir la formation professionnelle et la promotion sociale des travailleurs ruraux sur le territoire national ;
- (2) d'appuyer les institutions d'employeurs dans l'organisation et l'élaboration de programmes de formation sur leurs propres lieux de travail ;

(3) d'établir et de diffuser des méthodologies de formation professionnelle et de promotion sociale en milieu rural ; (4) de coordonner, superviser et gérer les programmes et projets de formation professionnelle et de promotion sociale en milieu rural et enfin (5) d'appuyer le gouvernement fédéral sur les questions relatives à la formation professionnelle et à la promotion sociale en milieu rural.

Le nouveau système se distingue des autres organismes de formation brésiliens sur six points au moins :

- (i) une structure de gestion plus « légère », occupant beaucoup moins de personnel et d'installations ;
- (ii) un partenariat consolidé avec une large diversité d'organisations gouvernementales et non gouvernementales, telles que les associations d'employeurs, les syndicats de travailleurs ruraux, les coopératives et d'autres associations en général ;
- (iii) une prise de décisions équilibrée combinant la décentralisation – 27 administrations régionales, une pour chaque État fédéré et une pour le District fédéral – avec une administration centrale à Brasília ;
- (iv) une formule combinant, au sein de la même organisation, la formation professionnelle et la promotion sociale ;
- (v) une diversification des sources de financement, par le biais d'accords contractuels avec les partenaires, dont le ministère du Travail, et par l'exécution des activités du Plan national de qualification des travailleurs (PLANFOR) ;
- (vi) un degré élevé de flexibilité organisationnelle permettant de s'adapter rapidement aux variations de la disponibilité des ressources et des besoins du marché du travail.

Afin de minimiser les coûts fixes, le SENAR loue souvent des espaces pour son administration, utilise les lieux de travail ou d'autres installations pour mener des activités, garde un petit nombre de personnels permanents et embauche du personnel ou des organisations à titre temporaire pour proposer ses services. Selon un fonctionnaire clé, « le SENAR est une organisation privée, souple et décentralisée, indépendante de l'État – et fière d'être ce qu'elle est ». Cette autodéfinition reflète une aspiration à être considérée comme une entreprise privée, ce qui correspond sans doute au degré élevé de compétitivité exigé par les changements subis par son environnement.

Selon un important administrateur régional, l'avantage du SENAR réside également dans sa motivation à combler le fossé avec les secteurs secondaire et tertiaire : « C'est la raison pour laquelle, le SENAR travaille dur pour que les populations rurales puissent être fières de leur production et améliorer leurs conditions de vie, évitant ainsi les migrations des populations rurales vers les zones urbaines. »

Tableau 8. Caractéristiques comparées des organismes de formation au Brésil

Première génération (SENAI, SENAC)	Deuxième génération (SENAR)
Industrialisation de substitution (importation)	Crise de la dette et mondialisation de l'économie
Forte croissance économique	Ajustement économique structurel
Source exclusive de revenus au départ : ventes de cotisation sociale sur les salaires	Quasi-taxe sur les revenus bruts des produits. Diversification des sources de financement
Lourdeur des structures	Structures légères et souples
Centrage sur les propres services des systèmes. Quelques partenariats	Nombreux partenariats
Installations importantes	Installations de petite taille, empruntées et mobiles
Priorité au personnel permanent	Priorité au personnel temporaire, <i>ad hoc</i>
Education/formation pour l'emploi répondant à la demande	Education/formation pour un travail
Proportion élevée de coûts fixes	Proportion élevée de coûts variables

4.3 *Caractéristiques essentielles de l'offre de formation du SENAR*

La formation professionnelle en zones rurales possède des caractères spécifiques. Contrairement au secteur urbain, les travailleurs ont des niveaux d'instruction générale inférieurs, ils peuvent rarement quitter leur lieu de travail, la population est très dispersée et les employeurs ne sont pas assez conscients de la contribution de l'éducation à l'augmentation de la productivité. Pour répondre à ces difficultés, le SENAR s'efforce de se rendre là où se trouve l'élève, utilisant pour cela une grande diversité d'installations dans les propriétés rurales. Cette approche réduit les frais

de transport des élèves et des installations, tout en impliquant que chaque cours peut éventuellement avoir un problème particulier de partenariat et de logistique.

Puisque chaque municipalité possède, en général, une association d'employeurs ruraux, ce qui assure une bonne capillarité, l'administration régionale du SENAR reçoit en principe les demandes de formation et initie également certaines actions qu'elle juge nécessaires (par exemple sur les problèmes environnementaux, même si les clients ne le demandent pas). Très souvent, ces demandes dépassent les ressources disponibles. Les propositions sont analysées et, une fois converties en un projet ou un programme, elles sont soumises au conseil régional du SENAR. Bien que l'administration nationale prépare des matériaux pour l'étude du marché du travail, il arrive que les données soient difficiles à trouver : la connaissance empirique apporte fréquemment la solution. Une fois le plan d'action établi, les associations d'employeurs et les syndicats le diffusent et mobilisent les intéressés pour qu'ils s'inscrivent aux différentes formations proposées. C'est une étape importante du projet. Comme l'indique un gestionnaire, « le travail du SENAR repose sur un tripode : mobilisation, enseignement et supervision. Si la qualité de l'un des « supports » est déficiente, le programme sera exposé à l'échec. En fait, l'identification et l'acceptation des programmes d'éducation dépendent très souvent des contacts directs, de l'ascendant personnel, de la persuasion et de la transmission d'expériences antérieures réussies parmi les producteurs. Atteindre les groupes les plus vulnérables est donc semblable à un « travail de fourmi », selon l'expression d'origine rurale qui qualifie ainsi une somme de tâches infimes. Dans ce contexte, les agents de mobilisation sont appelés à jouer un rôle important ».

En zones rurales, tous les cours et projets doivent être proposés aux travailleurs, et non aux employeurs, exceptés les propriétaires d'exploitations familiales, comme le définit la réglementation. Toutefois, un haut responsable critique cette focalisation sur l'exploitation familiale, faisant remarquer qu'elle établit une sorte de distinction idéologique et de stigmatisation, puisqu'il n'y a plus de place sur le marché pour les petits producteurs. Néanmoins, la situation est favorable aux petites exploitations agricoles si elles bénéficient de formations, de technologies nouvelles et de crédits pour atteindre des niveaux de productivité plus élevés.

Les candidats à une formation professionnelle possèdent souvent un niveau d'instruction inférieur aux conditions requises, bien qu'ils puissent avoir une grande expérience de l'agriculture. L'administration les inscrit souvent en tant qu'« élèves spéciaux ». Le défaut d'éducation générale est considéré comme un sérieux obstacle pour le système. Les paysans sont souvent analphabètes et ne peuvent même pas lire les instructions de sécurité concernant les machines et les produits chimiques.

Des cours d'alphabétisation sont souvent proposés avec les programmes de formation professionnelle. Le processus d'apprentissage est mis en relation avec le travail et les conditions de vie en milieu rural, comme l'a proposé Paulo Freire. Les mathématiques sont également basées sur le contexte, et jamais sur des abstractions *per se*, formulant par exemple toutes les notions sur le système métrique en les appliquant à des activités productives comme l'arpentage, la production de semences ou de lait, etc.

Contrairement aux autres organismes de formation – le SENAI et le SENAC –, le SENAR ne possède pas de personnel enseignant permanent, épargnant ainsi aux employeurs brésiliens des coûts de sécurité sociale relativement élevés. Toutefois, si cette stratégie économise de l'argent, il est beaucoup plus difficile d'édifier une culture organisationnelle et d'accumuler les contributions des instructeurs en compétences et en connaissances pour l'établissement.

Une partie des matériels didactiques est élaborée au niveau central. Cependant, afin de prendre en compte les diversités régionales, les formateurs peuvent remplacer ces brochures par des résumés produits au niveau local. Les élèves, une fois qu'ils ont achevé le cours ou le programme, se voient décerner un certificat sur la base de la réglementation nationale du SENAR. Les « élèves spéciaux » reçoivent une attestation de participation.

Les relations entre les sexes sont un sujet sensible chez les élèves. Il existe une différenciation des professions en fonction du sexe, si bien que les hommes et les femmes assistent rarement aux mêmes cours ou programmes. En dépit de l'existence d'un patriarcat historique, il est clair que la condition féminine au Brésil est sur une pente ascendante. L'influence des femmes s'accroît aussi bien à l'école que sur les lieux de travail, notamment dans les sociétés urbaines. L'impact de leur niveau de scolarité

sur l'amélioration de la santé, de la gestion du foyer, des taux de naissance et de mortalité et d'autres aspects de la vie sociale est très important. Au SENAR, la population des femmes dans les milieux ruraux a également constitué une cible privilégiée pour les programmes de promotion sociale, y compris la protection contre les produits toxiques utilisés en agriculture. De nombreux entretiens ont fait ressortir certaines répercussions favorables de la participation de femmes de zones rurales.

Tableau 9. Formation professionnelle du SENAR par domaine d'activité 1997-2000

Domaines d'activité	Groupes	Inscriptions*	Heures de cours
Agriculture (cultures)			
1997	4 312	76 197	99 900
1998	4 039	64 314	93 153
1999	4 106	72 712	102 999
2000	3 369	60 769	85 766
Élevage			
1997	8 199	115 952	235 489
1998	6 635	93 381	205 133
1999	6 546	99 897	197 123
2000	4 644	73 232	144 121
Foresterie			
1997	167	2 768	4 067
1998	39	543	1 819
1999	54	1 327	2 273
2000	31	862	1 230
Aquaculture			
1997	627	9 230	16 329
1998	477	7 375	13 998
1999	420	6 284	12 375
2000	331	7 057	11 510
Industries agro-alimentaires			
1997	2 732	38 194	76 895
1998	3 180	48 301	100 243
1999	3 368	52 811	103 177
2000	2 550	39 421	90 696
Exploitation du bois			
1997	65	934	1 998
1998	104	1 764	3 606
1999	46	759	1 642
2000	23	533	1 112

Tableau 9. (suite)

Domaines d'activité	Groupes	Inscriptions*	Heures de cours
Activités agricoles/forestières/ d'élevage			
1997	5 149	89 127	151 513
1998	-	-	-
1999	-	-	-
2000	-	-	-
Appui aux activités de production animale et végétale			
1997	35	647	1 400
1998	5 427	95 484	150 502
1999	5 747	109 697	161 819
2000	4 157	74 991	116 604
Services			
1997	614	7 702	29 059
1998	567	7 228	22 718
1999	890	11 580	36 832
2000	747	10 237	40 974
TOTAL			
1997	21 900	340 751	616 650
1998	20 468	318 390	591 172
1999	21 177	355 157	618 240
2000	15 852	267 102	492 013

* Les données pour l'année 2000 prennent seulement en compte les élèves ayant achevé leurs cours.

Source : Rapports du SENAR.

Le *tableau 9* présente l'évolution des différents groupes de formation professionnelle, de leurs effectifs et de leurs heures de cours. L'élevage, l'appui aux activités de production animale et végétale, les industries agro-alimentaires et l'agriculture sont les sous-secteurs les plus favorisés. Le nombre moyen d'élèves par groupe variait entre 15,6 et 16,8 : leur taille est donc relativement limitée. Le nombre moyen d'heures par cours variait de 28,2 à 31, ce qui indique que l'essentiel ou la quasi-totalité de l'investissement est consacré à des cours de durée limitée. La brièveté des cours est liée au coût de substitution pour les travailleurs, à leur niveau d'instruction plus faible et à des facteurs externes tels que leurs *limites visuelles* (facile à surmonter pour qui peut obtenir des lunettes). En réponse, le SENAR a organisé des formations professionnelles intégrées à des séances d'alphabétisation faisant intervenir plusieurs partenaires.

Le taux d'abandon est d'environ 20 %. Ce chiffre paraît très élevé par comparaison avec celui du PLANFOR (3 %) déclaré en 2000 (Brésil, 2001), ou avec le taux d'abandon annuel au cours des dernières années de l'enseignement du premier degré, soit plus de 10 %. Ce niveau de performances modeste est le résultat de plusieurs facteurs exogènes et endogènes. Les premiers sont la faiblesse particulièrement marquée des incitations à l'enseignement et à la formation dans les zones rurales, les attentes irréalistes de résultats immédiats et les difficultés de transport. Les seconds incluent les difficultés pédagogiques des instructeurs, leur taux de renouvellement, la médiocrité des matériels didactiques (parfois trop généraux) et des installations.

En 1999, les inscriptions aux formations du SENAR représentaient environ 7,6 % de la population active dans le secteur primaire. L'année suivante, une soudaine baisse des ressources a réduit cette proportion à 0,06 %, ce qui illustre une grande instabilité financière institutionnelle. Ces pourcentages sont beaucoup plus faibles que ceux du PLANFOR mentionnés ci-dessus, programme officiel qui compte une myriade de partenaires, avec des ressources immensément supérieures à celles du SENAR. Selon le rapport relatif à l'an 2000, le PLANFOR a atteint 15 % du total de la population active (Brésil, 2001).

4.4 Financement et réactivité

Les études consacrées au coût par élève/participant ou à l'évolution des ressources financières sont pratiquement inexistantes. Pourtant, des entretiens et l'analyse de documents ont aidé à clarifier ces questions. Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, les systèmes d'enseignement/formation professionnels du Brésil ont été financés spécialement par une cotisation sociale sur les salaires. Il en a été ainsi pour le SENAR lors de sa constitution par une loi fédérale, en 1991. Le jeu complexe de pressions politiques antagonistes provoque des changements relativement fréquents dans la législation qui réduisent ou augmentent non seulement les revenus du SENAR, mais aussi ceux du SENAI et du SENAC. Ayant un impact sur les prix en tant que prélèvement indirect, cette contribution ou quasi-taxe affecte les secteurs sensibles, comme ceux des prix alimentaires et du taux d'inflation. Il n'est donc pas surprenant qu'il y ait d'importantes fluctuations dans son pourcentage établi par la loi.

En conséquence, dans le cas du SENAR, mais non pour le SENAI et le SENAC, le fardeau de la cotisation sociale sur l'emploi a provoqué

son remplacement par une contribution de 0,1 % (une sorte de quasi-taxe) sur les revenus bruts dérivés de la vente de produits agro-alimentaires.

On estime qu'environ 90 % du revenu total du SENAR proviennent de cette contribution obligatoire, les 10 % restants provenant de services, de partenariats, etc.

La composition des ressources du SENAR illustre les difficultés que rencontre ce secteur. Une partie beaucoup plus importante des ressources du « Système S » urbain trouve son origine dans les ventes de services et autres sources non traditionnelles. La part modeste des revenus autogénérés enregistrée par le SENAR reflète essentiellement les faiblesses structurelles du secteur rural.

Ce handicap ayant été reconnu, une nouvelle loi adoptée en 2001 (n° 10.256) a augmenté le pourcentage de la contribution, qui est passé à 0,25 % sur le revenu brut des ventes de produits agro-alimentaires. En conséquence, le revenu statutaire a atteint un montant annuel estimé à environ 19 millions de dollars EU.

La collecte auprès des employeurs ruraux est effectuée par le canal du système de sécurité sociale officiel. La commission de 3,5 % prélevée sur le montant total de la contribution est relativement élevée. En outre, plusieurs personnes interrogées se sont plaintes des retards apportés aux transferts financiers au SENAR. Le déficit chronique de la sécurité sociale peut être couvert temporairement par le retard apporté à l'envoi des fonds à leurs destinataires légaux. Par ailleurs, la réalisation d'audits externes est pratiquement impossible, si bien que certaines personnes interrogées ont qualifié le système de sécurité sociale de « caisse noire » du point de vue du SENAR. Enfin, la transparence des finances publiques, gouvernementales ou non, est généralement assez faible.

Une fois reçue par l'administration nationale, la contribution va à un fonds qui la répartira mensuellement entre les États fédérés et le District fédéral. La réglementation applique certains critères « à la Robin des Bois » pour favoriser les régions les moins développées. L'un d'eux impose un minimum modeste de quatre cours/programmes par mois. Cependant, ce fonds d'égalisation ne semble pas avoir eu d'effets très sensibles sur la répartition régionale des inscriptions et des participants aux projets de promotion sociale (*tableau 10*).

Tableau 10. SENAR : inscriptions à une formation professionnelle et participants à la promotion sociale par région géographique, 2000 (en pourcentage)

Régions	Inscription à une formation professionnelle	Participants à la promotion sociale
Nord	5,2	8,4
Nord-est	16,9	32,0
Sud-est	26,1	22,3
Sud	39,5	31,7
Centre-ouest	12,3	5,6
TOTAL	100,0	100,0

Source : site du SENAR (www.senar.org.br), information consultée le 10 décembre 2001.

La répartition géographique des inscriptions à une formation professionnelle et du nombre des participants aux projets de promotion sociale (*tableau 10*) reflète les inégalités en matière de développement. La concentration est visible dans les régions du sud et du sud-est, où la modernisation et l'industrialisation agricoles sont le plus avancées, alors que les régions du nord (la vallée de l'Amazone), du nord-est et du centre-ouest sont moins avancées. Excepté la région nord-est, la plus pauvre du Brésil, où se trouve la majorité des participants aux projets de promotion sociale sont en majorité, l'allocation de ressources est un résultat de la concentration régionale et une incitation à celle-ci. Dans certains cas, des problèmes locaux ont limité l'impact géographique : cela semble particulièrement avéré pour la vallée amazonienne, dans laquelle la population est très dispersée. Ainsi, dans un État du nord-est, le Maranhão, plus étendu que la Pologne, l'administration n'a proposé que quatre cours de formation professionnelle en 2000 et délivré des certificats à 416 élèves. Dans la même région, le Paraíba n'a eu aucune activité.

4.5 *L'efficience*

En dépit de nombreuses innovations et des années de pratique, l'évaluation menée au SENAR a besoin de progresser sensiblement. Dans cet établissement, des évaluations systématiques des cours et des programmes sont effectuées par les élèves/participants, les instructeurs

et les superviseurs. Les premiers évaluent les instructeurs et les cours/programmes, alors que les instructeurs évaluent les cours/programmes et le processus de mobilisation. Les superviseurs procèdent à chaque stade à une évaluation complète des cours/programmes. Cependant, le suivi des élèves/participants reste à mettre en œuvre, bien que la collaboration de l'OIT ait été négociée pour un programme de cette importance.

Un groupe privé a récemment conduit une évaluation de projet sur l'impact socioprofessionnel du *Programme d'enseignement professionnel pour les travailleurs ruraux non scolarisés* (Lopes, 2001). Ce projet exploratoire visait à identifier et à interpréter l'impact exercé sur un échantillon de communautés rurales par un programme SENAR intégré dans les zones les moins développées. Il comprend un programme d'alphabétisation pour les jeunes de plus de 15 ans, de la promotion sociale et de l'enseignement professionnel.

L'enquête a permis de constater que l'action du SENAR avait eu un impact relativement faible sur l'organisation communautaire, sur la participation, ainsi que sur les perspectives d'activité économique et de travail collectif. Souvent, les intéressés n'ont pas montré de dispositions clairement affirmées pour agir ensemble. Au contraire, son impact socioprofessionnel a été sensible, notamment en ce qui concerne (i) l'entrepreneuriat, (ii) la prise de conscience de l'importance de l'éducation, en particulier de la formation continue et professionnelle (iii) l'utilisation de la télévision et de matériels didactiques imprimés. Les cours et les programmes ont aussi favorisé la motivation en faveur de la lecture et de la discussion de questions politiques, ainsi qu'un sentiment de citoyenneté accru. Ces résultats particuliers ont été positifs et révélateurs, même s'ils demandent à être étudiés de manière approfondie.

Outre ce projet, une évaluation informelle conduite par la *Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura* (Confédération nationale des travailleurs agricoles – CONTAG) a mis en lumière quelques points intéressants. Selon cette appréciation critique, le SENAR est géré par des employeurs ruraux, comme le prévoit la loi, avec une participation symbolique des autres acteurs. La CONTAG a trois représentants et 14 membres du Conseil. Cependant, ils sont confinés à des questions de gestion et de finances. Selon leur perception, ils n'ont aucune influence sur les politiques institutionnelles. Les actions éducatives et sociales sont donc menées dans la perspective des employeurs, et non

des travailleurs. En conséquence, les cours sont fondamentalement axés sur l'enseignement du « comment faire », c'est-à-dire sur la transmission de compétences : ce faisant, ils passent à côté des aspects social et entrepreneurial. Loin de conduire à la « conscientisation » (un concept de Paulo Freire), ces cours et programmes tendent à renforcer le système social actuel. La CONTAG propose que les employeurs gèrent 50 % des ressources attribuées, laissant l'autre moitié aux programmes des syndicats ruraux, qui sont basés sur leurs propres principes philosophiques. Certains des problèmes les plus graves auxquels doit faire face la société brésilienne étant la pauvreté et le faible niveau de l'éducation, elle préconise des investissements massifs dans l'enseignement et la promotion sociale dans un cadre institutionnel différent du SENAR.

4.6 Les enseignements essentiels

Le SENAR a proposé des solutions intéressantes en matière d'enseignement et de formation professionnels et de promotion sociale dans le Brésil rural. Il a également proposé des solutions de rechange dans le domaine de la gestion et du partenariat.

L'option illustrée par l'expérience brésilienne ne relève pas de la privatisation, mais d'un type différent d'adaptation à une économie mondialisée. Le principal enseignement à en retirer est la nécessité d'une structure organisationnelle légère et souple qui réduira les coûts fixes. Parmi les ingrédients essentiels de la formule du SENAR figurent :

- (i) *L'esprit du secteur privé* : bien que le SENAR soit souvent décrit comme une « société privée », cette déclaration reflète une *aspiration*, et non un véritable statut légal.
- (ii) *La promotion de l'équité* : l'expérience du SENAR a montré que seuls les mécanismes du marché favorisent l'efficacité, mais pas nécessairement l'équité et la justice. Conformément aux traditions du système fiscal brésilien, on a largement fait usage de formules de répartition des ressources afin de compenser les différences régionales. Toutefois, ce principe ne peut pas accomplir de miracles en matière d'équité. La raison la plus importante en est que les conflits entre les forces économiques et politiques façonnent en définitive les formules appliquées aux revenus.

- (iii) *Le centrage sur les performances économiques de petites unités de production* : le SENAR est concerné par l'amélioration des processus de production et de l'entrepreneuriat. Un grand nombre de ses programmes et de ses partenariats sont axés sur la préparation des travailleurs, et notamment des petits et moyens producteurs, à l'amélioration de leur productivité et à l'expansion de leur production. Au Brésil comme dans un grand nombre d'autres pays, les petites et moyennes entreprises génèrent relativement plus d'emplois que les grandes firmes.
- (iv) *L'articulation entre la gestion décentralisée et la gouvernance eu niveau central* : une action souple et décentralisée est l'un des plus grands avantages concurrentiels du SENAR. Il est cependant nécessaire d'assurer la capitalisation de ces expériences. Les réunions régionales et nationales d'échange et d'analyse d'expériences entre superviseurs, instructeurs et agents de mobilisation seront le moyen essentiel d'atteindre ce but. De plus, l'administration nationale a fixé des normes en matière de sélection du personnel, de planification des programmes d'études, de production de matériels didactiques, de certification, etc.
- (v) *La synergie entre la promotion sociale et la formation professionnelle* : dans le contexte des sociétés rurales, une des réussites majeures de l'expérience du SENAR est l'intégration de la formation professionnelle et de la promotion sociale dans la même organisation. La vie du travail est intrinsèquement liée à l'enseignement général, à l'éducation sanitaire et à d'autres domaines d'activité déjà mentionnés, ce qui impose une perspective holistique. Le SENAR obtient de meilleurs résultats en favorisant un dialogue actif entre la formation professionnelle et la promotion sociale. Il semble que cette synergie améliore le rapport coût-efficacité.

En s'adaptant aux temps modernes, le SENAR a trouvé des solutions nouvelles et développé des innovations. Il reste à évaluer pleinement son impact pour savoir dans quelle mesure il a apporté des changements dans la société rurale.

Références

- Atchoarena, D. ; Delluc, A. 2002. *Revisiting technical and vocational education in sub-Saharan Africa: an update on trends, innovations and challenges*. Paris : IPE-UNESCO.
- Bakht, Z. ; Shah, S. (dir. publ.). 1996. Numéro spécial sur « Rural non-farm development in Bangladesh ». *The Bangladesh development studies*, XXIV(3-4). Dacca : The Bangladesh Institute of Development Studies.
- Balizet, D. 2001. *Étude sur «Formation et développement rural au Sénégal : état des lieux et perspectives* ». Dakar : Centre africain d'études supérieures en gestion (CESAG).
- Bates, T. 1990. « Entrepreneur human capital inputs and small business longevity ». Dans : *The review of economics and statistics* (72), p. 551-559.
- Bennell, P. 1998. *Vocational education and training in Tanzania and Zimbabwe in the context of economic reform*. Department for International Development, série Education Research n° 28. Londres : DFID.
- Bennell, P. 1999. « Learning to change: skills development among the economically vulnerable and socially excluded in developing countries ». Dans : *Employment and training papers* (43). Genève : OIT.
- Berdegue, J.A. ; Reardon, R. ; Escobar, G. ; Echeverri, R. 2000. « Policies to promote non-farm rural employment in Latin America ». Dans : *ODI Natural Resource Perspectives*, n° 55, juin.
- Betcherman, G. ; Islam, R. (dir. publ.). 2001. *East Asian labor markets and the economic crisis – Impacts, responses and lessons*. Washington, DC : Banque mondiale ; Genève : OIT.

- Brésil, MTE, SEFOR. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). 1999. *Avaliação gerencial – 1995/1998: balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília : MTE-SEFOR.
- Brésil, MTE, SEFOR. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). 2000. *Relatório gerencial PLANFOR 2000*. Brasília : MTE-SEFOR.
- Bureau international du Travail. 1998. *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-99*. Genève : BIT.
- Bureau international du Travail. 2002. *Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir*. Rapport IV (1) de la 91^e session de la Conférence internationale du Travail. Genève : BIT.
- Cattarinich, X. 2001. *Pro-poor tourism initiatives in developing countries: analysis of secondary case studies*. Document de travail PPT n° 8.
- Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ). 1997. « L'enseignement agricole ». Dans : *Formation emploi* (57). Paris : La Documentation française.
- Debouvry, P. 1998. *Étude des formations agricoles en Afrique subsaharienne ; première phase : investigation*. Paris : ministère d'État aux Affaires étrangères – Secrétariat d'État à la Coopération – GRET.
- Fluitman, F. 2001. *Working, but not well – notes on the nature and extent of employment problems in Sub-Saharan Africa*. Turin : Centre international de formation de l'OIT.
- FAO. 1993. *Report of the expert consultation on strategy options for higher education in agriculture*. Rome, Italie, 16-20 décembre 1991. Rome : FAO.
- FAO. 1996. *Training for agriculture and rural development 1995-96*. Rome : FAO.
- FAO. 1997. *Issues and opportunities for agricultural education and training in the 1990s and beyond*. Rome : FAO.

- FAO. 2002. *L'élaboration participative des programmes d'enseignement – Manuel de formation*. <ftp://ftp.fao.org/sd/sdr/SDRE/manuelformation.pdf>
- FAO. Centre d'investissement, Programme de coopération FAO/Banque mondiale. 1991. *Tchad – Revue du sous-secteur de la formation rurale*. Rapport n° 144/91 CP-CHD 14 SR. Rome : FAO.
- FAO. Centre d'investissement, Programme de coopération FAO/Banque mondiale. 1992. *Pays du Sahel – Etude sous-régionale des stratégies du sous-secteur « formations rurales » dans les pays sahéliens francophones (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal, Tchad)*. Rapport n° 83/92 CP-SSA 5 SR. Rome : FAO.
- FAO. Centre d'investissement, Programme de coopération FAO/Banque mondiale. 1993. *Mali – Revue du sous-secteur de l'enseignement agricole*. Rapport n° 50/93 CP-MAL 39. Rome : FAO.
- FAO. Centre d'investissement, Programme de coopération FAO/Banque mondiale. 1993. *Niger – Revue du sous-secteur de l'enseignement agricole*. Rapport n° 49/93 CP-NER 28. Rome : FAO.
- FAO. Centre d'investissement, Programme de coopération FAO/Banque mondiale. 1993. *Burkina Faso – Revue du sous-secteur de l'enseignement agricole*. Rapport n° 64/93 CP-BKF 33 SR. Rome : FAO.
- FAO. Centre d'investissement, Programme de coopération FAO/Banque mondiale. 1993. *Mauritanie – Revue du sous-secteur des formations rurales*. Rapport n° 66/93 CP-MAU 31. Rome : FAO.
- FAO ; Banque mondiale. 2000. *Agricultural knowledge and information systems for rural development (AKIS/RD) – Strategic vision and guiding principles*. Rome : FAO ; Banque mondiale.
- Forni, F., et al. 1998. *Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural*. Buenos Aires : Ediciones Ciccus.
- Fremy, J. 2000. *10 years of training for agricultural extension in sub-Saharan Africa (1987-1998)*. Non publié.

- Gale Johnson, D. 2000. « Agricultural adjustment in China: problems and prospects ». Dans : *Population and development review*, 26(2), p. 319-334.
- Gallagher, K.D. 2001. *Self-financed field-schools: helping farmers go back to school*. (document de travail). Rome : FAO.
- Gasperini, L. 2000. « From agricultural education to education for rural development and food security: All for education and food for all ». *Proceedings of 5th European Conference on Higher Agricultural Education*. 10-13 septembre 2000. Royaume-Uni : Seale-Hayne Campus, Université de Plymouth.
- Gibbs, R.M. ; Swaim, P.L. ; Teixeira, R. (dir. publ.). 1998. *Rural education and training in the new economy – The myth of the rural skills gap*. Ames : Iowa State University Press.
- Gineste, M. 1998. *Réforme de l'enseignement et de la formation agricole et rurale – Rapport d'exécution du projet*. Projet FAO/ Cameroun FAO/TCP/CMR/6613. Rome : FAO.
- Gomes, C.A. 1991. « Vocational education financing: an example of participation by employers in Brazil ». Dans : *Prospects*, 21(3), p. 457-465.
- Gomes, C.A. 2000. « Brazil: an incomplete transition ». Dans : Coulby, D. ; Cowen, R. ; Jones, C. (dir. publ.), *Education in times of transition : world yearbook of education 2000*. Londres : Kogan.
- Gomes, C.A. ; Câmara, J. 2001. *Rural education and training in the Brazilian globalizing economy*. Brésil : SENAR.
- Gomes, C.A. ; Capanema, C. ; Câmara, J. 2000. « Brazil: overcoming five centuries of undereducation ». Dans : Mazurek, K. ; Winzer, M.A. ; Majorek, C. (dir. publ.), *Education in a global society : a comparative perspective*. Boston : Allyn and Bacon.
- Grieshop, J. ; Desmond, D. 2002. *Revisiting garden-based learning in basic education*. Document de travail préparé pour l'IIEP. Paris : IIEP-UNESCO.

- Kibwika, P. Non daté. *Background overview to the Continuing Agricultural Education Centre (CAEC) at Makerere University in Uganda*. Non publié.
- Kilpatrick, S. ; Falk, I. ; Harrison, L. Non daté. *Learning in rural communities: a response to rapid economic change*. Launceston : Centre for Research and Learning in Regional Australia, Université de Tasmanie.
- Kwarteng, J.A. ; Zinnah, M.M. ; Ntifo-Siaw, E. 1997. *The status and constraints of training of extension staff in Africa: an African view*. Document présenté à l'atelier Joint Workshop on Extension Personnel Training in Africa, 19-24 octobre 1997. Cape Coast, Ghana.
- Lakin, M. 2002. *Basic education in rural areas: status, issues and prospects. A review of recent literature*. Document de travail préparé pour l'IPE. Paris : IPE-UNESCO.
- Li, Z. (dir. publ.). 1998. *Facing poverty – the background, current situation and strategy of educational development of poor area in China*. Guangxi : Guangxi Educational Publishing House.
- Lopes, M.Â.S. 2001. *Pesquisa sobre impactos sócio-ocupacionais em comunidades rurais participantes do Programa de Educação Profissional de Trabalhadores Rurais sem Escolaridade* [Projet de recherche sur l'impact socioprofessionnel du Programme d'enseignement professionnel pour les travailleurs ruraux non scolarisés sur les communautés rurales]. Brasília : SENAR.
- Luckett, S. ; Luckett, K. 1999. « Developing 'reflective' development practitioners through an action-learning curriculum: problems and challenges in a South African context ». Dans : *The journal of agricultural education and extension*, 6(3), p. 171-188.
- Maguire, C. 2000a. *From agriculture to rural development: critical choices for agricultural education. Proceedings of 5th European Conference on Higher Agricultural Education*. 10-13 septembre 2000. Royaume-Uni : Seale-Hayne Campus, Université de Plymouth.

- Maguire, C. 2000b. *Agricultural education in Africa: managing change*. Document préparé pour un atelier proposé par la Sasakawa Africa Association. Accra et Cape Coast, Ghana, 4-6 septembre 2000.
- Mahmud, W. 1996. « Employment patterns and income formation in rural Bangladesh: the role of rural non-farm sector ». Dans : *The Bangladesh development studies*, XXIV(3-4). Dakha : The Bangladesh Institute of Development Studies.
- Malley, J. Non daté. *Responding to social and economic change: the take up of VET by schools*. CEET/ACER.
- Ministère de l'Agriculture, des Forêts et de la Pêche, Cambodge. 2000. *The agricultural education and training system in Cambodia: an analysis*. Agriculture Productivity Improvement Project.
- Mongbo, R.L. ; Hatutangwi, B.K. 1997. *Support to training of agricultural service staff and managers in Africa. Preliminary proposals/scenarios including budgets and time schedules*. Document présenté lors d'un atelier sur Extension Personnel Training in Africa et à la Third Informal Consultation of International Supporters of Agricultural Extension Systems in Africa, 19-24 octobre 1997. Cape Coast University, Ghana.
- National Centre for Vocational Education Research (NCVER). 2001. *Vocational education and training in small rural school communities*. Leabrook, Australie : NCVER Ltd.
- Neiman, G. (dir. publ.). 2001. *Trabajo de campo – Produccion, tecnologia y empleo en el medio rural*. Buenos Aires : Ediciones Ciccus.
- Œuvrard, F. 1995. « Le système éducatif en milieu rural ». Dans : *Éducation et formations* (43). Paris : Direction de l'évaluation et de la prospective, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle.
- Ooijens, J. ; Espinoza, M. ; Tampe Birke, A. 2000. *Éducation pour le travail dans des zones rurales à revenus faibles ; une stratégie viable d'éducation non formelle*. Turin : Centre international de formation de l'OIT.

- Organisation asiatique de la productivité (OAP). 2001. *Rural transformation in Asia and the Pacific*. Rapport de la réunion APO Study Meeting on Rural Transformation tenue à Yogyakarta le 29 novembre-3 décembre 1999. Tokyo : Asian Productivity Organization.
- Peifang, M. 2001. *Education for agricultural, rural development and food security in China*. Étude de cas (document de travail) préparée pour le projet de la FAO « L'Éducation et l'alimentation pour tous ». Rome : FAO.
- PLANFOR. 1999. *Avaliação gerencial – 1995/1998 : balanço de um projeto para o desenvolvimento sustentado* [Évaluation de la gestion – 1995/1998 : rapport sur un projet pour un développement durable]. Brasília : MTE, SEFOR.
- PLANFOR. 2001. *Relatório gerencial PLANFOR 2000* [Rapport de gestion PLANFOR 2000]. Brasília : MTE, SEFOR.
- Qamar. M.K. 2000. « Agricultural extension at the turn of the millennium: trends and challenges ». Dans : *Human resources in agricultural and rural development*. <http://www.fao.org/DOCREP/003/X7925M/X7925M15.htm>.
- Rivera, W.M. 2000. « The changing nature of agricultural information and the conflictive global developments shaping extension ». Dans : *The journal of agricultural education and extension*, 7(1), p. 31-41.
- Robinson, S. ; Burfisher, M. ; Hinojosa-Ojeda, R. ; Thierfelder, K. 1993. « Agricultural policies and migration in a US-Mexico free trade area: a computable general equilibrium analysis ». Dans : *Journal of policy modeling*, 15(5-6), p. 673-701.
- Rola, A.C. ; Quizon, J.B. ; Jamias, S.B. 2001. *Do farmer field school graduates retain and share what they learn ? : An investigation in Iloilo, Philippines*. Document préparé pour l'atelier Farmer Field School (FFS) à Yogyakarta, Indonésie, 21-25 octobre 2002.
- Rosenfeld. 1985. *Farm women*. Chapel Hill : University of North Carolina Press.

- Shiva Reddy, B. 2001. *Education and rural development: an analysis of interrelationship between education and agricultural development, poverty, food security, child labour and environment in rural India* (document de travail). Hyderabad, Inde : Osmania University ; Paris : IPE-UNESCO.
- Smith, V. 1994. « A learner-centred approach to social skills for technical foresters ». Dans : *The Rural Development Forestry Network (RDFN) paper, 17e*, été. Nottingham : Russell Press Ltd.
- Somtrakool, K. 2002. *The change from agriculture education to education for rural development and food security in Thailand* (document de travail). Bangkok : FAO ; Regional Office for Asia and the Pacific.
- Spedding, C.R.W. 1979. *An introduction to agricultural systems*. Londres : Applied Science Publishers.
- Start, D. 2001. « The rise and fall of the rural non-farm economy: poverty impacts and policy options ». Dans : *Development policy review*, 19(4), p. 491-505. Londres : Overseas Development Institute.
- Sunanda Rao, P. 2001. *From agricultural education to education for rural development and food security in India*. (Document de travail préparé pour le projet IPE/FAO sur le même thème).
- Tajima, S. 1995. « Agricultural education in Asia-Pacific ». Dans : *APO productivity journal*, édition de l'été. Tokyo : Organisation asiatique de la productivité.
- Tajima, S. 1997. « The state of agricultural education in selected Asian countries ». Dans : *Trends and perspectives in agricultural education in Asia-Pacific*. Tokyo : Organisation asiatique de la productivité.
- Tajima, S. 2000. *Innovative approaches to human resource development in agriculture in selected countries in Asia and the Pacific*. Document présenté lors de la réunion de l'OAP Study Meeting on Human Resource Development in Agriculture in Asia and the Pacific, 5-12 septembre 2000, Taipei, Chine.

- Taylor, P. 2002. *Improving basic education in rural areas: prospects for contextualisation and the role of agricultural experience*. Document de travail préparé pour l'IPE.
- Thai Thanh Son. 2001 *The role of distance education in TVET and the rural development in Vietnam*. Document préparé pour la conférence UNESCO/TVET Asia-Pacific Conference, Adélaïde, 26-28 mars 2001. Hanoi : Hanoi Open University.
- Underwood, M. 1998. « Base-line training needs assessment for community forestry in South Africa ». Dans : *The Rural Development Forestry Network (RDFN) paper, 24d*, Winter 1998/99. Nottingham : Russell Press Ltd.
- UNESCO. 1997. *Technical and vocational education for rural development: delivery patterns*. Paris : UNESCO.
- USAID. (s.d.). *Education and training*. http://www.usaid.gov/educ_training.
- Van Crowder, L. 1997. *A participatory approach to curriculum development*. <http://www.fao.org/waicent/faoinfo/sustdev/EXdirect/EXan0017.htm>.
- Van Crowder, L. ; Lindley, W. ; Bruening, T. ; Doron, N. 1998. *Agricultural education for sustainable rural development: challenges for developing countries in the 21st century*. Rome : FAO.
- Van den Bor, W. 1994. *Institutional development at BCA and international co-operation*. Rapport de mission au Botswana College of Agriculture, Gaborone, Botswana, novembre 1994. Pays-Bas : Wageningen Agricultural University.
- Wallace, I. 1997a. « Building better learning systems through the development of formal/non-formal linkages in agricultural and rural education ». Dans : Lynch, J. ; Mohan, C. ; Mohan, S. (dir. publ.), *Education and development : tradition and innovation*. Vol. 4. Londres : Cassell.

- Wallace, I. 1997b. « Agricultural education at the crossroads: present dilemmas and possible options for the future in sub-Saharan Africa ». Dans : *International journal of educational development*, 17(1), p. 27-39.
- Wallace, I. ; Green, K. 2002. *Education for agriculture, rural development and food security in sub-Saharan Africa*. Projet de document préparé pour le projet de l'IIPE/FAO sur le même thème. Reading, Royaume-Uni : Département du développement international et rural, Université de Reading.
- Wallace, I. ; Mantzou, K. ; Taylor, P. 1996. *Policy options for agricultural education and training in sub-Saharan Africa: report of a preliminary study and literature review*. Document préparé pour le projet IIPE/FAO. Reading, Royaume-Uni : International and Rural Development Department, University of Reading.
- Wallace, I. ; Nilsson, E. 1997. *The role of agricultural education and training in improving the performance of support services for the renewable natural resources sector*. « ODI Natural Resources Perspectives Paper », n° 24. Londres : Overseas Development Institute.
- Weiss, C. 1996. *Exits from a declining sector: econometric evidence from a panel of upper Austrian farms 1980-90*. Working Paper n° 9601. Linz : Johannes Kepler University of Linz.
- Yixian, Z. ; Yuping, C. 2001. *Survey report on situation of labour's education, employment and family income in some rural areas*. Projet de recherche de l'UNESCO sur le rôle des écoles rurales pour le développement communautaire.
- Zinnah, M.M. ; Steele, R.E. ; Mattocks, D.M. 1998. « From margin to mainstream: revitalization of agricultural extension curricula in universities and colleges in sub-Saharan Africa ». Dans : *Training for agriculture and rural development 1997-1998*. Rome : FAO.

Chapitre V

Enseignement supérieur et développement rural : une perspective nouvelle

*Charles Maguire et
David Atchoarena (dir. publ.)¹*

Introduction

Ce chapitre examine la manière dont les universités d'agriculture, traditionnellement centrées sur la culture et l'élevage, peuvent réorienter leur mission vers l'objectif plus large de l'appui au développement rural. Bien que l'essentiel du travail sur le développement rural soit encore concentré dans les facultés d'agriculture, les réponses à apporter aux besoins des populations et des espaces ruraux concernent de plus en plus d'autres départements et universités.

Que doit faire l'enseignement supérieur agricole (ESA) pour appuyer les programmes de développement rural ? Quels sont les ajustements dont il a besoin pour faire comprendre les problèmes, discerner les possibilités et mener des actions qui apporteront au processus des résultats positifs ? Il importe de reconnaître que l'ESA ou l'enseignement agricole ne constitueront pas la seule source d'éducation pour le développement rural. L'ESA a la responsabilité d'offrir des chances d'enseignement et d'apprentissage à ceux qui recherchent une carrière dans la gestion du processus de développement rural ou qui, à des niveaux divers, sont appelés à mettre en œuvre des activités et des processus de développement rural. De plus, l'ESA a la possibilité d'appuyer l'éducation et la formation pour le développement rural qui se situe hors des mandats actuels des entités d'enseignement supérieur agricole. Ping (1998) suggère que l'université

1. Sur la base d'études de cas préparées par Keith L. Andrews (Zamorano), G.Y. Kanyama-Phiri (Bunda College), Dmytro O. Melnychuk (Université nationale d'agriculture de l'Ukraine), Eduardo Ramos et M^a del Mar Delgado (Université de Cordoue), Liu Yonggong et Zhang Jingzun (Chine), Manuel Zertuche (ITESM).

est aujourd'hui un lieu de recherche, d'instruction et de consultation. Tous les niveaux de la scolarité peuvent et doivent avoir la possibilité de se tourner vers l'université pour obtenir un appui et une aide. Pour assurer la réussite future de l'éducation, les facultés universitaires doivent prêter une attention soutenue à la qualité des matériels, à la méthodologie pédagogique et à l'évaluation des résultats scolaires obtenus avant l'entrée à l'université. Pour être à la hauteur de ces deux tâches considérables, la plupart des établissements d'ESA devront procéder à des ajustements majeurs dans leur manière de considérer les besoins des zones rurales et de mener leurs affaires.

Dans un grand nombre de pays en développement, l'enseignement supérieur agricole connaît de sérieux problèmes qui ont un impact sur la qualité de l'éducation et remettent en question la pertinence des programmes proposés. Parmi ces problèmes figurent l'insuffisance du financement, le nombre excessif des inscriptions d'étudiants, la médiocrité des infrastructures, le déclin de la qualité de la recherche et de l'enseignement, le mauvais moral des responsables et le taux élevé de chômage des diplômés. Ces problèmes et d'autres ne sont pas abordés à cause de facteurs internes et externes qui incluent la perte de pouvoir politique des électeurs ruraux, l'impact du faible niveau du prix des produits agricoles, les demandes concurrentes d'autres composantes de l'enseignement supérieur et l'absence de politiques de l'enseignement supérieur pour l'agriculture et le développement rural.

La crise de l'ESA a été cernée et débattue dans des contextes nationaux et internationaux, mais en dépit d'une pléthore d'exhortations et de solutions suggérées, le changement a été lent. Si l'ESA a obtenu des succès avec l'éducation axée sur la production agricole, elle a généralement échoué sur la réalisation des ajustements en matière de programmes d'études et de gestion nécessaires pour proposer un enseignement et des services demandés par les changements du secteur agricole et la transformation de l'espace rural.

La communauté du développement relance ses efforts pour le développement rural avec une perception nouvelle des facteurs déterminants qui militent contre le développement rural et l'atténuation de la pauvreté. Les pays établissent des stratégies de lutte contre la pauvreté avec la coopération des secteurs impliqués et un financement international est

maintenant disponible pour mettre en œuvre ces stratégies. Il existe deux approches corrélées de l'éducation pour le développement rural (EDR) qui doivent être de la responsabilité de l'ESA : l'une est le développement professionnel de ceux qui gèrent et exécutent le processus et l'autre concerne le reste de la population occupant l'espace rural.

L'ESA a un rôle essentiel à jouer en veillant à la transmission des connaissances et des compétences essentielles aux enseignants et aux étudiants ; les autres acteurs du développement rural apprécient le rôle de l'agriculture et de la gestion durable des ressources naturelles, et des synergies résultant de la collaboration au renforcement des ressources humaines. Les établissements d'ESA doivent agir rapidement pour clarifier leurs rôles ou leurs missions, établir leur place légitime dans le système d'enseignement supérieur et procéder aux changements organisationnels et administratifs nécessaires pour apporter une contribution valable aussi bien aux professionnels qu'au grand public concernés par le développement rural.

Il ne sera pas aisé de provoquer les réformes nécessaires, mais l'engagement à participer pleinement à l'EDR peut être le catalyseur de changements de plus grande ampleur. Toutefois, les attentes doivent rester réalistes, car l'ESA doit encore, dans une large mesure, subir un processus de changement fondamental, redéfinir son rôle et parvenir à un niveau acceptable dans le système d'enseignement supérieur.

Dans ce chapitre, un message important se dégage dans la partie consacrée aux établissements d'ESA : dans un environnement concurrentiel de pénurie des ressources pour l'enseignement supérieur, il y aura peu de disposition à soutenir une commande spéciale pour l'éducation destinée uniquement au secteur agricole. Un plan d'activité fondé sur une recherche sérieuse, convaincant et bien présenté, démontre que l'ESA répond aux besoins de l'agriculture, de la gestion durable des ressources naturelles et des populations du milieu rural. Ce plan sera nécessaire pour obtenir un financement de sources publiques et privées.

Ce chapitre n'a pas l'intention de présenter un modèle d'ESA en matière d'appui au développement rural, à la lutte contre la pauvreté et à la sécurité alimentaire, car chaque établissement d'ESA fonctionne dans un environnement spécifique avec sa dynamique propre. Il souligne en

revanche le besoin crucial pour l'ESA de prendre l'initiative, de convaincre les décideurs que l'appui à l'éducation dans le processus de développement rural est essentiel et, par-dessus tout, que l'ESA apporte l'impulsion permettant d'articuler une vision de l'avenir de l'enseignement supérieur qui intégrera l'agriculture mais pourra répondre aux besoins de tous les habitants de l'espace rural.

La première partie de ce chapitre retrace brièvement l'histoire moderne de l'enseignement supérieur agricole et évoque les problèmes que rencontrent les établissements d'ESA des pays en développement quand ils cherchent à se transformer pour répondre aux besoins des nouveaux secteurs et partenaires. Il aborde ensuite le phénomène du développement rural et suggère un rôle générique pour l'ESA dans ce processus. Vient ensuite une section destinée aux décideurs qui présente les caractéristiques souhaitables d'un système d'enseignement supérieur et rappelle aux décideurs que l'ESA fait partie intégrante du système d'enseignement supérieur. Une analyse de politique générale souligne ensuite le rôle de l'État dans l'orientation et l'appui à l'ESA et explore les contributions que ce dernier peut apporter à l'éducation pour le développement rural.

La seconde partie du chapitre est consacrée à cinq études de cas conduites dans cinq pays et portant sur des établissements. Elle est centrée sur l'analyse du processus de changement engagé dans des établissements d'ESA novateurs. Ces exemples de changements aux perspectives prometteuses dans le domaine de l'enseignement supérieur agricole sont examinés en détail afin de discerner les éléments clés susceptibles de conduire à la réussite des réformes. Cependant, chaque scénario est préalablement replacé dans l'environnement socio-économique et éducatif qui lui est propre, afin de lier le processus de changement à des situations contextuelles spécifiques.

1. L'enseignement supérieur pour le développement rural : problèmes et perspectives de l'enseignement supérieur agricole

1.1 L'ESA en perspective

L'ESA s'est développé pour former des professionnels aptes à repousser les limites de la technologie du monde agricole. Pour cela, on a

formé des diplômés des différents cycles du supérieur (licence, maîtrise, doctorat) dans des disciplines liées à la production agricole. L'ESA a toujours eu une base scientifique et de nombreux diplômés ont été classés sous la rubrique « sciences agricoles ». Les programmes ont généralement été centrés sur les sciences naturelles et les mathématiques, l'agriculture et, à des degrés divers, les sciences sociales. Ils étaient diversement liés à des techniques de recherche et de production qui ont pu, en fonction de l'époque, intégrer la gestion agricole, l'agriculture de préservation, la commercialisation et l'économie pour produire des diplômés aptes à l'emploi dans la recherche ou la vulgarisation dans le secteur public, la production agricole dans les entreprises familiales en tant qu'exploitants agricoles, ou l'agro-alimentaire dans le secteur privé. L'ESA, tel que nous le connaissons aujourd'hui est apparu il y a environ un siècle, bien qu'il existe des programmes d'enseignement et de formation agricoles – fréquemment cités – qui remontent à la Chine ancienne et à l'Empire romain. Johnson et Bently (1992) soulignent le rôle essentiel de l'éducation dans les stratégies globales de développement agricole et rural. Ils suggèrent que ce rôle consiste à développer les ressources humaines qui doivent mobiliser tous les facteurs de production, se combiner avec ceux-ci et les orienter, et distribuer le cas échéant les bénéfices dans la société. « Ce rôle est joué par des établissements spécialement établis pour enseigner ce que l'on sait de l'agriculture, découvrir ce qui est inconnu et diffuser les résultats à tous les participants au système agricole, notamment les agriculteurs et les communautés rurales ». Le changement a fait partie de l'évolution de l'ESA et son rythme s'est accéléré dans la période récente. Kunkel *et al.* (1996) suggèrent que la base des connaissances scientifiques dispensées dans les collèges (universités) d'enseignement agricole répondra mieux, à l'avenir, aux besoins du consommateur et aux nécessités d'intendance des ressources naturelles qu'aux aspects productifs de l'agriculture. Van Crowder *et al.* (1998), dans un rapport sur les préoccupations exprimées lors de tables rondes régionales sur l'enseignement agricole, indiquent qu'« une analyse de ces problèmes démontre clairement que les universités, collèges et écoles agricoles devront faire face à des problèmes majeurs au cours du XXI^e siècle. Affronter ces problèmes exigera de nouvelles stratégies éducatives, une direction novatrice et des réformes institutionnelles prenant en compte les tendances et facteurs actuels qui influencent le développement agricole et rural ».

L'enseignement supérieur agricole fait partie intégrante de l'appareil de l'enseignement supérieur. À ce titre, il peut être dans des universités

d'agriculture ou dans des collèges ou départements de l'agriculture au sein d'une université, d'instituts ou d'établissements polytechniques qui décernent des diplômes d'enseignement supérieur court. L'enseignement supérieur agricole peut aussi proposer des formations courtes – un ou deux ans – sanctionnées par un diplôme ou un certificat qui préparent des techniciens à travailler en début de programme comme vulgarisateurs ou agents techniques dans le secteur public ou privé, des formations continues pour les agents de vulgarisation, et les agriculteurs, y compris les jeunes. En fait, ce qui peut apparaître comme une couverture très complète des besoins en ressources humaines du secteur agricole est souvent faiblement intégré. Bawden (1998) préconise une approche systémique de l'enseignement agricole et schématise les relations de ce système avec l'univers dans lequel il fonctionne. Généralement, l'ESA est géré par les ministères de l'Éducation et s'inscrit dans le système éducatif ; les établissements tertiaires de niveau inférieur à celui de la licence peuvent être gérés par le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Agriculture, et les cours préparatoires à des diplômes et à des certificats sont généralement placés sous la supervision de ce dernier. La séparation du contrôle et de la gestion divise plus qu'elle n'unit les différents programmes d'enseignement et de formation, et il existe très peu d'exemples où des passerelles peuvent être créées entre les différents niveaux. C'est ainsi qu'un agent de vulgarisation possédant un enseignement de niveau secondaire et un certificat d'études agricoles de deux ans, plus une expérience de terrain considérable, pourra rarement accéder à un programme d'études universitaires. Une exception notable à ce phénomène est constituée par le programme d'éducation du Sasakawa Africa Fund for Extension (SAFE) (Naibakelao, 2000).

L'ESA, comme l'enseignement supérieur en général, doit faire face à des problèmes. Ceux-ci ont été portés à l'attention des milieux universitaires, des décideurs et de la communauté des donateurs au cours de la dernière décennie par de nombreux auteurs, dont Hansen (1990), Paalberg (1992), Ruffio et Barloy (1995), Van Crowder et Anderson (1997), Wallace (1997), Warren (1997), Gasperini (2000) et Maguire (1999, 2000), et sont bien connus. Afin de poser des bases facilitant la compréhension et permettant d'évaluer les améliorations, nous présentons ci-dessous une liste des principaux problèmes de l'ESA. Un grand nombre d'entre eux peuvent être observés, sous leur aspect le plus évident, dans les pays en développement, mais des problèmes semblables se manifestent également,

à des degrés divers, dans les pays plus développés. Peu d'établissements d'ESA sont affectés, à quelque moment que ce soit, par l'ensemble des problèmes énoncés ici, mais il existe un certain nombre de thèmes communs qui constituent un modèle applicable à tout le paysage de l'ESA :

- Les problèmes de l'enseignement supérieur agricole
 - L'appui national à l'enseignement agricole a faibli.
 - L'investissement dans l'enseignement agricole provenant des États, des bailleurs de fonds et des organisations a connu une chute spectaculaire après les sommets atteints dans les années 1960 et 1970.
 - Le financement est inadéquat pour entretenir les installations physiques et assurer l'application de normes minimales.
 - La combinaison d'une diminution des investissements et de l'appui a contribué au déclin qualitatif d'un grand nombre de systèmes d'enseignement et de formation agricoles.
 - Les normes applicables à l'enseignement et à la recherche se sont dégradées.
 - L'enseignement des compétences pratiques et liées à l'emploi est insuffisant.
 - Les interventions politiques empêchent la rationalisation de l'admission d'étudiants et de stagiaires, ce qui conduit à des sureffectifs, à une diminution de l'appui au financement unitaire et à une démoralisation du personnel.
 - L'isolement a encouragé la promotion interne dans les nominations de personnels.
 - L'enseignement agricole a eu tendance à s'isoler de l'enseignement général.
 - Les programmes d'études ne s'adaptent pas aux changements qui interviennent dans le secteur ni aux attentes des employeurs.
 - Le chômage est élevé chez les titulaires d'un grade universitaire, notamment au niveau du tertiaire.
 - Un changement est intervenu dans l'origine des étudiants : naguère essentiellement rurale, elle s'urbanise de plus en plus.
 - Les programmes ont cessé d'être attractifs pour les élèves ayant obtenu les meilleurs résultats dans le secondaire.
 - La technologie de l'information est sous-employée.

Si cette liste générique des problèmes associés à l'ESA offre un sombre tableau de l'enseignement agricole, notamment dans les pays les moins avancés, un rapport de l'Institut de développement économique de la Banque mondiale (EDI, 1993) a constaté que la qualité de l'enseignement dans les pays les moins avancés est en état de crise, avec des activités de recherche insuffisamment financées et d'un mérite discutable. Ce rapport indique que cette situation affecte aussi bien les pays à faible revenu, comme ceux d'Afrique et d'Asie du Sud, que les pays à revenu intermédiaire, comme ceux de l'Amérique latine. On considère que les signes indicateurs de ces crises de la qualité sont la dégradation des installations physiques, les faibles ressources des bibliothèques, la surpopulation étudiante, l'inadéquation du personnel et l'insuffisance des équipements scientifiques. Sept ans plus tard, le tableau de l'enseignement supérieur ne semblait pas s'être amélioré (voir *encadré 1*).

Encadré 1. Enseignement supérieur : la situation actuelle

Il est évident que les établissements d'enseignement supérieur ont besoin de programmes d'études bien conçus et d'une mission clairement définie. Cependant, les éléments les plus importants pour leur réussite sont l'existence d'un corps enseignant de haut niveau, l'engagement et la bonne préparation des étudiants, et l'adéquation des ressources. En dépit d'exceptions notables, la plupart des établissements d'enseignement supérieur des pays en développement souffrent de déficiences sévères dans chacun de ces domaines. Elles sont donc rares à fonctionner régulièrement à un niveau élevé.

Source : Banque mondiale, 2000.

Un examen plus attentif des faits sous-jacents aux problèmes de l'ESA révèle que certains résultats négatifs sont générés de l'intérieur, alors que d'autres sont dus à des stimuli extérieurs (*tableau 1*).

Tableau 1. Les facteurs qui ont un impact sur la qualité et la pertinence de l'ESA

Domaines des problèmes	Facteurs externes	Facteurs internes
Faible appui national à l'ESA	Déclin de l'influence politique des milieux ruraux	Absence d'argumentation en faveur de l'ESA envers les décideurs et à leur usage
Diminution des investissements du gouvernement et des bailleurs de fonds dans l'ESA	Absence d'une politique nationale de l'ESA et recentrage des bailleurs de fonds sur d'autres priorités du développement	Sollicitations inadéquates des responsables de l'ESA et émiettement de l'enseignement agricole
Dégradation des normes en matière d'apprentissage et de recherche, d'infrastructures et d'incitations au personnel	Faible niveau d'appui gouvernemental et pressions politiques pour l'admission d'un nombre accru d'étudiants	
Isolement de l'ESA par rapport à l'enseignement supérieur	Localisation lointaine de l'institution d'ESA	Incapacité de la part de l'administration de l'ESA à s'adapter aux besoins multidisciplinaires d'un secteur en évolution et de rechercher des alliances en dehors de l'ESA
Prééminence de la promotion interne dans les nominations de personnel	Absence de normes de recrutement ou incapacité des ministres ou des commissions de la fonction publique à faire appliquer ces normes	Nature fermée des communautés d'ESA
Insatisfaction des employeurs quant aux connaissances et compétences des diplômés/taux de chômage élevés chez les diplômés	Réduction des embauches dans le secteur public	Incapacité de l'ESA d'entreprendre une analyse du marché. Inadéquation des contacts avec des employeurs potentiels et des partenaires de l'éducation
Faible niveau de la technologie de l'information	Financement inadéquat	Manque de compétences en technologie de l'information dans les équipes dirigeantes

L'enseignement essentiel à retenir de la liste des problèmes de l'ESA est que la concentration qui s'était opérée dans le monde entier sur la production alimentaire, notamment après la Seconde guerre mondiale, a faibli, en particulier depuis que les gains de productivité associés à la « Révolution verte » ont créé une situation dans laquelle la production alimentaire globale dépassait les besoins de la population. Cela ne s'est malheureusement pas traduit par une distribution équitable de nourriture à tous ceux qui en avaient besoin. En même temps que s'atténuait la crainte de famines à l'échelle mondiale se développait le phénomène d'urbanisation qui se poursuit encore : celui-ci a écarté les bases du pouvoir politique des

zones rurales et conduit à une diminution de l'allocation de ressources dans plusieurs secteurs, dont l'ESA. La conséquence de cette évolution a été le déclin des conditions et de la qualité de l'enseignement, mais pas nécessairement des inscriptions. Ce dernier phénomène est souvent une réponse aux pressions politiques exercées sur les universités pour les amener à accepter davantage d'étudiants et au désir d'un nombre croissant de candidats d'accéder à l'enseignement supérieur (Eicher, 1999). Des changements ont également été enregistrés dans le profil des étudiants qui s'inscrivent à un programme agricole. Les étudiants de l'ESA ne sont plus majoritairement d'origine rurale ni nécessairement issus d'un milieu agricole. Le candidat aux études supérieures a cessé d'être le meilleur de sa cohorte dans le secondaire. L'agriculture a cessé d'être le premier choix d'un grand nombre de ceux qui suivent des études supérieures sur le terrain (Falvey, 1997). L'urgence de l'obtention d'un diplôme vient souvent augmenter les rangs de l'ESA, mais l'impact des diplômés sur l'agriculture ou le développement rural n'est pas nécessairement marqué.

1.2 Les signes de changement

L'ère des préoccupations en matière de production agricole a été un âge d'or pour l'investissement dans l'ESA (Banque mondiale, 1992) et, en un sens, une période dangereuse sur le plan institutionnel, car elle a créé l'illusion d'un besoin toujours croissant de diplômés dotés d'un certain profil entrant sur un marché prospère solidement soutenu par le secteur public. Les bailleurs de fonds ont été généreux dans leur appui et l'agriculture productiviste a réagi positivement à une combinaison de science, d'investissement et d'éducation par les gains de productivité spectaculaires qui ont été enregistrés dans de nombreuses régions du monde. Trop souvent, la complaisance s'est installée.

L'agriculture productiviste à forte intensité d'intrants et d'extrants, en dépit de ses succès dans le combat contre le spectre de la faim et de la famine de masse, a commencé à avoir des incidences négatives sur l'environnement et des demandes accrues en ressources naturelles, notamment l'eau et les forêts, ont suscité des questions sur la capacité de la planète de continuer à entretenir une population croissante et avide de ressources. Ainsi s'est ouverte l'ère de la préservation de l'environnement et de la gestion des ressources naturelles (GRN). Un grand nombre d'établissements d'ESA ont été lents à réagir à ces préoccupations nouvelles et une grande partie du financement proposé par les bailleurs

de fonds et les organisations internationales a trouvé son chemin dans d'autres secteurs du système éducatif. Falvey (1997) fait observer que la transition vers les cours environnementaux ne s'est pas toujours opérée sans heurts et qu'en fait, elle vient seulement de commencer. Alors même que de nombreux établissements d'ESA luttent pour leur survie et s'efforcent de rattraper le mouvement pour la GRN ou pour l'environnement, un nouveau problème a émergé : celui du développement rural.

Les avocats du changement dans l'enseignement rural sont unanimes sur le fait que l'ESA doit dépasser le stade de la focalisation sur l'agriculture productiviste. Malgré des préoccupations très répandues au sein des établissements d'ESA, cela ne signifie pas la fin de l'enseignement agricole, mais plutôt que l'enseignement agricole devra se réinventer et être conçu comme relevant de préoccupations éducatives plus larges pour le développement rural et la sécurité alimentaire. En dépit de réussites manifestes dans l'augmentation de la production alimentaire, les scientifiques sont inquiets de la stagnation du taux de croissance des rendements ou de leur baisse, ainsi que du caractère imprévisible des changements climatiques et de la dégradation de l'environnement. La bataille de l'agriculture n'a pas été remportée et les motifs d'inquiétude sont nombreux (*encadré 2*).

Encadré 2. L'agenda inachevé de la recherche agricole

Une nouvelle révolution de la recherche agricole internationale est nécessaire. Pour réussir, elle devra s'écarter sensiblement de la « Révolution verte » des dernières décennies. L'élaboration de variétés à haut rendement pour les terres à potentiel élevé continuera d'être vitale, mais elle devra être liée aux questions cruciales de durabilité. Nous avons un besoin urgent de comprendre pourquoi les taux de croissance des rendements ralentissent leur progression dans de nombreux pays, et notamment pourquoi on observe de véritables baisses de rendement sur certaines des terres soumises aux cultures les plus intensives. Là où survient une dégradation de l'environnement, nous devons rechercher des moyens pour inverser la salinisation, l'engorgement des sols et l'abaissement du niveau des nappes phréatiques. Dans l'avenir, obtenir une production durable dépendra aussi d'un usage plus limité des pesticides et des engrais inorganiques et d'une réduction des gaz à effet de serre et autres polluants planétaires.

Source : Conway, 1997.

Falvey (1997) suggère que l'enseignement agricole a besoin d'aller au-delà de l'agriculture productiviste et de s'adapter aux attentes sociétales liées à la GRN. Schuh (2000) note que les collèges d'agriculture sont généralement organisés autour des disciplines biologiques et autres, alors que les sciences sociales ne bénéficient que de priorités beaucoup plus basses, et encore avec des investissements modestes et limités. Il est important de fusionner les diverses initiatives de collaboration par discipline, qu'il s'agisse d'enseignement, de recherche ou de vulgarisation. Dans le monde d'aujourd'hui, il y a très peu de problèmes qui puissent être résolus par les connaissances émanant d'une seule discipline. Le problème est d'avoir des départements solidement organisés par discipline, tout en les engageant dans des entreprises en collaboration. Selon Johnson et Bently (1992), le point important est que les établissements d'ESA sont allés bien au-delà de leur mission première et la plus urgente, consistant à enseigner à des individus – et de leur enseigner presque exclusivement l'agriculture productiviste. Très souvent s'ajoutent à celle-ci les aspects non pédagogiques de la génération et de la diffusion (recherche et vulgarisation) du savoir, nécessaires dans le service rendu à la société pour la résolution de ses problèmes, d'abord les problèmes domestiques, puis ceux qui reflètent l'interdépendance du monde moderne. Un autre indice de la nature changeante des établissements agricoles du monde est la conception opérationnelle de l'« agriculture » qui la rend plus inclusive et l'amène à refléter l'utilisation de ressources extérieures à l'exploitation agricole sur des systèmes de production d'aliments et de fibres, les préoccupations des consommateurs en matière de qualité et de coûts, et les compétences et les technologies qui intègrent la partie « agriculture physique » de la chaîne alimentaire, avec toutes les utilisations et incidences humaines postérieures aux récoltes.

1.3 Apporter un appui au développement rural : les implications pour l'enseignement supérieur agricole

Pour jouer un rôle actif et constructif dans le développement rural, l'ESA devra ajuster ses programmes à des thèmes nouveaux et non traditionnels, à de nouveaux modèles d'enseignement et d'apprentissage, à de nouveaux partenariats avec l'Université, les organisations de recherche et les partenaires du milieu rural, à une représentation élargie de la gouvernance et à un dialogue continu avec les décideurs. Parmi les réalités auxquelles devra faire face l'ESA figurent les suivantes :

- Les programmes d'études doivent être basés sur des enquêtes portant sur le marché du travail.
- Les partenaires doivent contribuer à la prise de décisions de l'ESA.
- Les intrants (et les résultats) doivent refléter à la fois les besoins de développement du secteur et de l'espace rural.
- Des incitations à la qualité de l'enseignement doivent être mises en place.
- Les membres du corps enseignant doivent refléter des formations et des expériences diverses.
- Établissement de liens plus étroits avec le système éducatif dans sa totalité.
- Enseignement en équipes au sein des disciplines de l'ESA et avec le système d'enseignement supérieur.
- Intégration des agents de développement rural dans les équipes pédagogiques.
- Utilisation des chercheurs comme ressource pédagogique.
- Travail pratique effectué par les étudiants sur des fermes universitaires et dans des communautés, y compris l'expérience de prise de décisions.
- Affectation des élèves à des entreprises rurales, qu'il s'agisse de communautés, d'exploitations agricoles ou d'entreprises agro-alimentaires.
- Nécessité d'introduire l'évaluation des programmes par les étudiants.
- Coopération avec l'éducation de base et le secondaire et fourniture de ressources à ces deux niveaux.
- Focalisation sur l'éducation non formelle des adultes et les programmes de formation.
- Partenariats avec les ministères des autres secteurs et les partenaires concernés dans les secteurs public et privé et dans la société tout entière.
- Recherche et analyse sur les besoins et les prestations de services des gouvernements décentralisés.
- Conseils de politique générale au gouvernement.
- Formation du personnel assurée en tant que contribution à son moral et à la qualité de l'enseignement.
- Invitations d'universitaires – encouragement pour les enseignants et les chercheurs.
- Utilisation accrue des technologies de l'information.
- Meilleure représentation des partenaires dans la gouvernance de l'ESA.

Pour apporter une contribution notable au processus du développement rural, l'ESA doit tout d'abord comprendre toute l'ampleur de ce processus et analyser les besoins des partenaires en matière éducative. Pour Lele (1975), le développement rural possède trois caractéristiques importantes aux implications substantielles pour la conception et l'exécution des programmes de développement rural :

- (i) L'amélioration du niveau de vie d'une population en matière de subsistance implique la mobilisation et l'allocation de ressources afin d'atteindre l'équilibre souhaitable dans le temps entre les services sociaux et les services productifs dont dispose le secteur rural de subsistance.
- (ii) La participation de masse exige que des ressources soient allouées aux régions et aux classes à faibles revenus et que les services sociaux et productifs les atteignent effectivement.
- (iii) Favoriser l'autonomisation du système demande le développement des compétences et de la capacité d'exécution appropriées, ainsi que la présence d'institutions aux niveaux local, régional et national afin d'assurer l'utilisation effective des ressources existantes et d'encourager la mobilisation de ressources financières et humaines supplémentaires, pour un développement continu du secteur de subsistance. Autonomiser signifie donc « amener à participer » – par opposition au simple fait d'« atteindre » – les populations de subsistance grâce aux programmes de développement.

Bently et Mbithi (1976) suggèrent que l'impulsion en faveur du développement rural – et implicitement des types de perspectives éducatives qui sont nécessaires – doit venir **des populations elles-mêmes**. Pour qu'il en soit ainsi, les gens doivent élaborer des idées nouvelles sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure, des attitudes nouvelles et un nouvel espoir pour l'avenir. Ce type de **transformation de l'individu est, dans son essence, toute la raison d'être de l'éducation pour le développement rural**. En contraste avec la notion conventionnelle qui assimile l'éducation à la scolarité, l'éducation devrait être assimilée à **l'apprentissage**, en tant que processus de toute la vie impliquant une grande diversité d'expériences. Cependant, la transition de la conception scolaire étroite de l'éducation vers cette large conception **de toute une vie** exige un changement de focalisation qui est extrêmement

difficile à réaliser pour toute personne dont la pensée a été conditionnée par des programmes d'enseignement formel très traditionnel. Kunkel *et al.* (1996) estiment que dans le monde réel d'aujourd'hui, pour qu'un cadre de politique générale aboutisse à la réussite, il doit être multidisciplinaire et doit impliquer des personnes et des connaissances qui comprennent les sciences sociales, l'économie et désormais l'anthropologie culturelle, ainsi que les disciplines des sciences agricoles, de la nutrition et des ressources naturelles.

Dans quelle mesure les établissements d'ESA sont-ils aujourd'hui équipés pour construire des programmes à l'intention des cadres professionnels et techniques qui conduiront le processus du développement rural ? Dans quelle mesure ces établissements comprennent-ils les besoins du développement et la dynamique qui prévaut dans un espace rural en changement constant ? La tâche serait déjà considérable si l'on avait affaire au secteur agricole traditionnel, mais lorsqu'on y ajoute la gestion durable des ressources naturelles, l'agriculture durable et la lutte contre la pauvreté en milieu rural, dans une ère de décentralisation du contrôle exercé par le gouvernement sur la planification et la mise en œuvre du développement, la prestation des services et le développement conduit par la communauté, les établissements d'ESA ont à accomplir une tâche plus importante encore. De plus, la contribution de l'ESA destinée à un développement rural véritable doit également intégrer implication et soutien en faveur de l'ensemble du système éducatif pour le développement rural, qui englobe l'éducation de base, l'enseignement secondaire, l'enseignement professionnel et l'éducation des adultes assurés à tous les occupants de l'espace rural. Elle comprend également les connaissances et les compétences requises pour l'emploi extérieur aux exploitations agricoles et l'offre de perspectives d'apprentissage tout au long de la vie (*tableau 2*).

Tableau 2. L'enseignement supérieur agricole et l'éducation pour le développement rural

Type d'appui de l'ESA	Intrants	Extrants
Enseignement professionnel et technique pour le développement rural	Programmes dispensés par l'ESA. Programmes communs avec d'autres secteurs de l'enseignement supérieur. Contributions à d'autres programmes classiques (vie sociale, santé, éducation, économie, infrastructures, environnement).	Ressources humaines dotées des connaissances et des compétences nécessaires pour gérer et mettre en œuvre le processus et les différentes phases du développement rural.
Conseils de politique générale sur l'éducation pour le développement rural	Vision globale, stratégie, analyse et données pour les décideurs et les dirigeants d'autres secteurs, et de la société tout entière, concernés par les problèmes du développement rural.	Politiques éducatives traditionnelles et durables pour l'agriculture et l'espace rural – ainsi que les ressources nécessaires à l'exécution de ces politiques.
Appui à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel et à l'enseignement des adultes pour l'espace rural	Conseils et apport de ressources à chaque niveau des programmes d'études. Préparation de matériels pour chaque niveau. Formation pédagogique liée dans les programmes à l'agriculture et à la gestion des ressources naturelles. Formation en cours d'emploi pour l'éducation des agents du développement rural.	Connaissances et compétences clés pour l'agriculture, la GRN et les activités agro-industrielles connexes mises à la disposition des populations de l'espace rural. Clarification de la nature des liens entre l'agriculture et la GRN, et l'environnement, la santé, la nutrition et les infrastructures.
Éducation tout au long de la vie pour les populations du milieu rural et les autres	Activités d'apprentissage et débats structurés sur l'agriculture et les problèmes de GRN et leur importance pour le développement. Formations de courte durée pour les décideurs, les responsables politiques et les dirigeants de la société civile.	Public informé appuyant le processus du développement rural à partir d'une position de savoir et d'information concrète. Décideurs et dirigeants politiques réactifs et avertis qui apportent un appui durable au développement rural.

1.4 Que faut-il pour provoquer le changement dans l'enseignement supérieur agricole ?

Étant donné les problèmes génériques de l'ESA, que nous avons déjà détaillés, que faut-il faire pour permettre à l'ESA de jouer pleinement son rôle dans ce qui est en passe de devenir une entreprise majeure du développement au XXI^e siècle – le développement rural et le combat contre la pauvreté ? Le changement peut être impulsé et appuyé dans deux domaines cruciaux. Premièrement, il doit exister une politique nationale

de l'ESA, voire de l'éducation pour le développement rural en général. Ces politiques de l'ESA doivent être en liaison avec celles qui concernent l'éducation pour le développement rural dans le cadre de la politique générale de l'éducation, plutôt qu'avec l'enseignement agricole et « l'éducation rurale » établis et traditionnels, dont les carences se sont avérées. Deuxièmement, les établissements d'ESA doivent eux-mêmes s'engager à jouer un rôle de catalyseurs du changement. En fait, ils doivent être en mesure de conseiller et de guider les décideurs sur les problèmes et les solutions de l'offre d'enseignement et de formation pour l'agriculture et le développement rural.

L'expérience montre que le changement n'intervient jamais si les établissements d'ESA n'en prennent pas l'initiative. L'orientation revêt une importance cruciale dans le déclenchement du changement. Il faut qu'une personne ou un groupe puisse permettre à l'établissement d'avoir une vision de l'avenir. Bawden (1998) suggère de procéder à l'exploration des multiples avenir possibles avant d'opter pour l'un d'eux. La vision de celui-ci sera diffusée et « vendue » au sein de l'établissement et auprès des intéressés, à savoir les partenaires. Foster (1999) propose un certain nombre de principes du changement dans l'enseignement supérieur, parmi lesquels les suivants :

- (i) **Pour changer un établissement, il faut commencer partout en même temps.** Pour changer un système d'enseignement supérieur, il faut aborder les questions structurelles, les programmes d'études, l'allocation des ressources, l'accès, la collaboration, la technologie et autres variables qui influenceront sur le changement souhaité.
- (ii) **Le changement doit être fondé sur des valeurs et orienté par une vision d'ensemble.** Vision et valeurs doivent être déterminées en collaboration avec les partenaires, et la vision adoptée doit correspondre à une préférence véritable, et non à une simple tendance générale. Ces impératifs sont encore plus essentiels dans les cas de changements rapides des systèmes qui apparaissent au cours des périodes d'innovation et de révolution technologiques.
- (iii) **Pour que le changement intervienne, l'existence d'une masse critique (mais pas nécessairement d'une majorité) est nécessaire.** Un bon exemple est le cas de l'Université de Cordoue, en Espagne, où un groupe d'enseignants déterminés à travailler à l'intérieur de

l'organisation et avec des partenaires extérieurs est parvenu à convaincre l'université de lancer un programme de développement rural professionnel en 1995 (voir la deuxième partie de ce chapitre).

- (iv) Le changement doit intervenir à l'intérieur de la structure des ressources de l'établissement — et non à la seule initiative de fonds philanthropiques.**
- (v) Pour qu'un changement institutionnel se produise, il faut exercer un impact sur la politique générale, développer les capacités et réattribuer les budgets à des programmes nouveaux et plus appropriés.**
- (vi) Les collaborations et partenariats, qui permettent de découvrir des solutions complémentaires au lieu d'entrer en concurrence pour accéder à des ressources restreintes, sont générateurs de force et de pouvoir.**

Magrath (1999) considère que dans le monde entier, aucune réforme universitaire ne peut intervenir sans une vision bénéficiant de l'adhésion et de l'appui vigoureux des dirigeants. Il peut exister, au sein d'une université, un ferment de changement et un désir d'adaptation, mais le changement n'interviendra pas en l'absence de dirigeants disposés à se porter en avant, à proposer une orientation et à exprimer une vision susceptibles d'unir les hommes et les femmes pour travailler au changement nécessaire.

Lee (1997) décrit la réorganisation de l'enseignement agricole en Corée (l'agriculture y est enseignée dans le primaire, le premier cycle du secondaire, l'enseignement secondaire général et les universités). Il note que l'Université est favorable au progrès de l'apprentissage et des idées. La recherche génère des connaissances sur la science et les technologies agricoles et sur le développement rural. Les données essentielles ainsi obtenues sont mises à la disposition de ceux qui décident de l'allocation des ressources peu abondantes destinées au développement. Le programme de vulgarisation du collège d'agriculture est conçu pour appuyer les politiques et les plans de développement rural. Sous les auspices du ministère de l'Éducation, le comité de recherche et de développement pour les manuels d'agriculture du collège agricole et des sciences de la vie de l'Université nationale de Séoul élabore des manuels qui seront utilisés

dans les écoles supérieures d'agriculture. Ces manuels traitent des problèmes présents et futurs auxquels devront faire face les élèves et les communautés. Les collègues d'enseignement ou d'agriculture proposent aussi une formation destinée aux futurs enseignants en agriculture dans les écoles secondaires des premier et deuxième cycles. Un enseignement agricole est proposé dans deux universités, à partir du niveau du collège d'enseignement général et, dans une troisième, à partir du niveau du collège d'agriculture.

Szekely (1998) détaille les changements intervenus dans l'ESA en Hongrie, en utilisant l'exemple de l'Université des sciences agronomiques de Godollo. L'université a commencé dans les années 1950 à se spécialiser dans les sciences agronomiques. Elle possédait trois facultés – zootechnie, agronomie et économie agricole. Par la suite, une faculté de génie agricole leur a été ajoutée. Après 1956, les trois facultés ont fusionné, ce qui a donné une impulsion à la qualité de la recherche. Dans les années 1960, on a observé une tendance à la séparation et à un excès de spécialisation. En 1967 et 1968, un programme et un enseignement technique pour l'administration en agronomie ont été introduits, ce qui a renforcé l'université dans les domaines techniques du développement agricole. À la fin des années 1980, alors que le besoin en gestion des entreprises devenait plus urgent, une faculté d'économie et des sciences humaines a été créée en 1987. À cette époque, la nécessité d'analyser et de développer les zones rurales était reconnue et le secteur « sciences sociales » de la nouvelle faculté était idéalement placé pour entreprendre ce travail. Un processus de véritable diversification a commencé, qui a dépassé les frontières de l'agronomie pure et conduit à l'éducation de professionnels dans une optique beaucoup plus large, qui s'écartait d'une focalisation étroite sur l'agriculture pour adopter une approche nettement élargie de l'agriculture et du développement rural. En 1990, l'Institut de gestion de l'environnement et des paysages a été créé pour traiter la gestion des ressources naturelles. L'université a reconnu que, s'agissant des ressources naturelles, il n'était pas possible d'aborder ces domaines d'un point de vue purement productiviste et axé sur la technologie, si bien qu'il fallait promouvoir la protection et la préservation des ressources naturelles. L'objectif du développement agricole a revêtu un aspect beaucoup plus concentré, interdisciplinaire et à facettes multiples. L'université a alors réalisé que le développement rural ne pouvait résulter d'activités spécialisées dans l'agriculture et l'environnement mais qu'il devait se concentrer sur des orientations complexes au plan régional et en matière

d'infrastructures, d'économie, de services et autres. L'importance des structures des transports et des communications a été relevée et il a été décidé de procéder à une intégration avec le Collège polytechnique Ybl Miklos, établissement qui se consacre au développement infrastructurel et urbain. Ce collège polytechnique a connu la réussite en planification et en développement et dans le domaine des styles architecturaux alternatifs, ce qui s'harmonise avec le profil de développement rural de Godollo. L'université prévoit son intégration avec un collège de formation pédagogique dans le cadre du plan de lancement d'un programme de gestion des ressources humaines. Enfin, un Centre de développement rural et de services coopératifs de vulgarisation a été créé afin de répondre aux besoins des partenaires axés sur le marché.

L'enseignement qui découle de l'expérience de l'Université de Godollo est que l'administration, qui était restée pendant une cinquantaine d'années sensible aux besoins d'un secteur agricole en mutation, a compris l'importance de l'environnement et du développement rural à venir. L'université a analysé la situation, proposé des solutions et, ce qui importe le plus, mené des actions. Certaines de ces actions demandaient des partenaires : l'université s'est montrée disposée à tendre la main et à s'intégrer à d'autres structures qui disposaient d'un avantage relatif. Aujourd'hui, l'Université de Godollo figure parmi les leaders en Europe centrale et en Europe de l'Est.

1.5 Caractéristiques souhaitables de l'enseignement supérieur

La réflexion récente sur l'enseignement supérieur dans les pays en développement et sur les stratégies du secteur de l'éducation est de la plus grande importance pour les décideurs qui ont la responsabilité de veiller à ce que l'éducation pour le développement rural possède la vision, la stratégie et les ressources de mise en œuvre nécessaires pour stimuler la revitalisation de l'espace rural. Le groupe d'études sur l'enseignement supérieur et la société (Banque mondiale, 2000) présente neuf caractéristiques souhaitables des systèmes d'enseignement supérieur, qui s'appliquent à l'ESA dans leur totalité. Ce sont :

(i) Une structure stratifiée

L'enseignement supérieur est soumis à des pressions considérables en faveur de l'amélioration de la qualité de son offre éducative – mais

aussi de l'accueil d'un nombre accru d'étudiants. Un enseignement supérieur stratifié est un hybride qui associe les objectifs de l'excellence et de l'éducation de masse, en permettant d'atteindre l'un et l'autre dans le cadre d'un même système et en utilisant des ressources limitées. Il comporte un niveau qui est orienté vers la recherche et la sélectivité et un autre qui transmet des connaissances à un grand nombre d'étudiants. Les établissements d'ESA qui connaissent la réussite enrichissent les programmes d'enseignement et d'apprentissage en incorporant les conclusions de la recherche. Toute politique d'ESA doit souligner l'importance de ce lien.

(ii) Un financement à long terme adéquat et stable

Les établissements d'enseignement supérieur ne peuvent prospérer que si leur niveau de financement est adéquat, stable et, sous réserve de bonnes performances, assuré à long terme. Dans de nombreux secteurs, un financement incertain étouffe l'aptitude et l'incitation à mener la recherche. Les gouvernements ont un rôle crucial à jouer dans le maintien de la stabilité.

(iii) La concurrence

La concurrence est traditionnellement faible au sein des systèmes d'enseignement supérieur. Elle est extrêmement difficile à instaurer par un décret central, car elle exige un degré d'autonomie élevé des établissements universitaires, qui leur permette d'exploiter leurs points forts et de surmonter leurs faiblesses. Un indicateur courant d'une situation concurrentielle est la mobilité du corps enseignant entre les établissements, qui tend à favoriser la santé de l'environnement universitaire grâce à une fertilisation croisée. Le déclin des normes de l'apprentissage et de la recherche dans l'ESA peut être attribué partiellement à son isolement de toute concurrence.

(iv) La flexibilité

Pour un maximum d'efficacité, les établissements d'enseignement supérieur doivent être dotés de flexibilité. Ils doivent être capables de s'adapter rapidement à des fluctuations d'effectifs, à l'ascension ou au déclin de différents domaines d'études et aux changements qui interviennent dans la gamme des compétences exigées sur le marché du travail. Les

établissements ouverts ont plus de chances de rester au contact des changements extérieurs importants. Une même importance s'attache à l'interaction entre spécialistes à l'intérieur des pays et entre ceux-ci, à la révision fréquente des programmes d'études et à de solides connexions au fonds de connaissances mondial (grâce à des investissements substantiels dans l'accès à Internet, par exemple).

(v) Des normes bien définies

Les établissements d'enseignement supérieur efficaces expriment clairement leurs normes et se fixent des objectifs stimulants qui concordent avec les besoins de leur société et de leur main-d'œuvre. Les normes internationales sont particulièrement pertinentes dans une économie mondialisée. L'application de certaines normes aux conditions d'obtention des diplômes universitaires s'impose en matière de performances des étudiants, de qualification du personnel enseignant ou de résultats. Une culture de la responsabilité est également essentielle, permettant de suivre et de récompenser en permanence les améliorations – ou d'observer une éventuelle dégradation.

(vi) L'immunité contre les manipulations politiques

Les établissements d'enseignement supérieur ne sont efficaces que s'ils sont protégés de toute influence indue des partis politiques, des gouvernements ou des événements politiques à court terme en matière éducative. L'exclusion des intérêts politiques partisans du fonctionnement d'un établissement d'enseignement supérieur aide à préserver la prise de décisions fondée sur le mérite, signe distinctif d'un établissement d'enseignement supérieur efficace. Les pressions politiques en faveur de l'augmentation des effectifs ont été au cours des dernières années une caractéristique regrettable de l'ESA, qui a conduit à une dégradation des normes applicables à l'enseignement et aux installations.

(vii) Des liens bien définis avec les autres secteurs

L'enseignement supérieur ne fonctionne pas dans l'isolement. Il doit prêter attention aux prestations de l'enseignement secondaire, afin de prendre en compte le degré de préparation des étudiants. Il assure également des avantages à l'enseignement primaire et secondaire par la formation d'enseignants qualifiés et la démonstration d'innovations pédagogiques

potentielles. De plus, un enseignement supérieur de qualité renforce les aspirations des élèves aux niveaux du primaire et du secondaire et conduit à une amélioration des normes due à la concurrence que se livrent les élèves pour accéder à des places dans l'enseignement tertiaire. Des liens étroits entre l'enseignement supérieur et son environnement peuvent générer de nombreux effets bénéfiques, par exemple en augmentant sensiblement les ressources disponibles, en aidant à surmonter l'isolement intellectuel et en permettant la constitution d'une « masse critique » dans un grand nombre de domaines spécialisés. Ainsi, les défenseurs de l'enseignement supérieur et de l'industrie peuvent collaborer pour assurer aux diplômés la possession des compétences dont l'industrie a besoin. Les promoteurs de l'enseignement supérieur ont également besoin de travailler sans contraintes avec les organismes gouvernementaux responsables de la détermination et du financement des politiques.

(viii) Une structure juridique et réglementaire favorable

Les établissements d'enseignement supérieur prospèrent dans un environnement juridique et réglementaire qui encourage l'innovation et la réalisation, tout en décourageant la corruption, la duplication des initiatives et l'exploitation de consommateurs mal informés. Dans de nombreux établissements, l'initiative est étouffée par des contraintes légales contreproductives et par une prise de décisions centralisée. L'enseignement supérieur doit être centré sur les personnes : la réglementation doit favoriser, et non entraver, le potentiel humain.

(ix) Des ressources à l'échelle du système

De nombreux outils, destinés à améliorer l'enseignement supérieur, fonctionnent mieux quand ils sont élaborés au niveau central et largement partagés. Parmi ces outils figurent les systèmes d'information sur la gestion, les tests normalisés, les banques de programmes d'études et de savoir (dépositaires d'informations accessibles par des moyens électroniques). Ils répartissent les charges financières et techniques du développement de l'enseignement supérieur de manière efficace et efficiente, en permettant à plusieurs établissements de travailler ensemble. Aucun établissement d'enseignement supérieur ne peut espérer servir ses étudiants, ni l'intérêt national, sans développer une solide capacité technologique. Les établissements d'enseignement supérieur ont besoin d'encourager tous les établissements constitutifs, aussi bien publics que privés, à incorporer les

progrès de l'informatique et de la technologie des communications dans leurs structures administratives, leur enseignement et leur recherche. L'ESA peut élargir sa propagation dans les zones rurales éloignées grâce à l'enseignement à distance s'il a accès à la technologie appropriée et à la capacité de l'utiliser efficacement. Au XXI^e siècle, cette capacité est un attribut essentiel de l'enseignement supérieur.

1.6 Orientations et problèmes de politique générale

1.6.1 L'État a un rôle essentiel à jouer dans l'orientation et le soutien de l'enseignement supérieur

On ne peut abandonner l'enseignement supérieur et l'ESA aux forces du marché en espérant que celles-ci apporteront le type d'éducation qui sert l'intérêt national et le public. Le gouvernement doit veiller à ce que l'intérêt public soit servi et à ce que soit entreprise une recherche de base appropriée aux besoins du pays. Dans le cadre du contrôle assuré par l'État, les gouvernements possèdent, financent et administrent les établissements d'enseignement supérieur. À défaut d'un suivi attentif, cela peut avoir pour conséquence que les présidents d'université soient nommés par des hommes politiques ou que les ministères dictent les conditions pour élaborer les plans d'études et obtenir des diplômes. Les exemples de pressions politiques contraignant les établissements d'enseignement supérieur, y compris agricoles, à augmenter les effectifs des étudiants, avec pour conséquence la détérioration de l'enseignement, des conditions d'accueil et du moral, ne sont pas rares. Il est donc nécessaire de créer des mécanismes tampons pour assurer un équilibre entre la responsabilité de l'État d'assurer la protection et la promotion de l'intérêt public et le besoin de liberté et d'autonomie universitaires de chaque institution (Banque mondiale, 2000).

1.6.2 Un équilibre est nécessaire pour permettre à l'enseignement supérieur agricole de fonctionner de manière équilibrée

Pour assurer cet équilibre, l'enseignement supérieur et l'ESA ont besoin de l'appui d'établissements formellement constitués et crédibles qui aideront à plaider la cause de l'éducation, de son développement et de sa diffusion auprès des organes gouvernementaux qui ont le pouvoir légal et financier d'assurer l'appui adéquat et le respect de l'intérêt public et

national. Les mécanismes tampons sont composés d'*organes statutaires* comportant des représentants du gouvernement, des établissements d'enseignement supérieur, du secteur privé et d'autres partenaires importants, tels que des ONG, des organisations d'agriculteurs et des organisations d'étudiants. On peut trouver parmi ces organes :

- *les conseils de l'enseignement supérieur, y compris de l'ESA*, qui dispensent leurs avis au gouvernement sur la dimension, la forme et le financement de l'enseignement supérieur ; ils sont souvent responsables de l'assurance de la qualité, des mécanismes de promotion et de l'accréditation ;
- *les conseils ou agences de la recherche*, qui assurent le financement et la promotion de la recherche ;
- *les conseils professionnels*, centrés sur des domaines spécifiques de l'enseignement supérieur ;
- *les conseils d'administration ou conseils d'université*, qui guident et conseillent les établissements d'enseignement et les décideurs. Ces conseils doivent être représentatifs de tous les partenaires concernés.

Pour être efficaces, ces organes ont besoin de mandats clairement énoncés, de procédures de fonctionnement bien établies et d'une pleine autonomie par rapport au gouvernement et aux milieux universitaires (Banque mondiale, 2000).

1.6.3 Le développement rural représente un problème majeur pour l'enseignement supérieur agricole

Beaucoup ont soutenu que l'ESA doit changer et, de ce fait, des voies du changement ont été identifiées, et quelques cours réintitulés et réorientés ont émergé au cours de la dernière décennie, mais les exemples de changement généralisé et à grande échelle restent introuvables. Pour l'enseignement agricole, le problème est maintenant d'accepter ou d'ignorer la possibilité de participer à un vaste recentrage de l'agriculture productiviste vers le développement rural. L'ESA est aujourd'hui pris dans une troisième vague de changement qui a un impact marqué sur son rôle – la première ayant été celle de l'agriculture productiviste, le deuxième celle de l'environnement et la dernière à ce jour celle du développement rural. On pourrait soutenir qu'une grande partie de l'ESA a laissé passer les chances d'assumer le leadership offertes par la deuxième vague de changement, en dépit du large appui apporté par une gamme étendue de

partenaires ruraux et urbains, et qu'elle lutte encore pour le saisir. Le recentrage sur le développement rural offre à l'ESA une autre chance de revendiquer et de reconquérir le leadership en étant le fer de lance de ce qui promet d'être une tentative internationale majeure pour résoudre les problèmes liés à la revitalisation des zones rurales, à la lutte contre la pauvreté et à la sécurité alimentaire.

1.6.4 Que peut apporter l'enseignement supérieur agricole à l'éducation pour le développement rural ?

Il peut éduquer le personnel professionnel et technique nécessaire à la promotion de l'agriculture durable et assumer le leadership dans la mise en œuvre du processus du développement rural. Il peut apporter les messages essentiels de l'agriculture au système éducatif aux niveaux du primaire, du secondaire et de l'éducation des adultes. Il peut susciter le désir d'apprentissage tout au long de la vie qui anime des millions de personnes. Il peut être la voix de la raison et de l'information objective dans les débats de nature affective sur la qualité alimentaire réelle ou apparente et les questions de sécurité alimentaire. Il peut doter les enseignants du système éducatif du savoir et des compétences requises pour porter le message de l'agriculture aux étudiants inscrits dans ce système. Il peut constituer une ressource inestimable pour les décideurs.

Il peut constituer une force de pression visible en faveur d'une éducation globale pour le développement rural s'il parvient à élaborer des arguments clairs et logiques et à les appuyer par des données indiscutables, mais il ne peut le faire sans une vision nouvelle des besoins du développement rural et la mise en œuvre des changements organisationnels nécessaires à son efficacité. Avant tout, il peut apporter une contribution majeure à la réalisation de l'objectif du développement rural, de la lutte contre la pauvreté et de la sécurité alimentaire.

1.6.5 Que peut faire plus spécifiquement l'enseignement supérieur agricole pour impulser le processus de changement ?

L'intérêt général suscité par le développement rural et la lutte contre la pauvreté offre une chance qui doit être saisie. L'ESA peut conduire à un processus de définition des besoins pour le développement rural et la lutte contre la pauvreté :

- (i) en invitant les partenaires clés à engager le dialogue ;
- (ii) en les amenant à s'accorder sur les besoins, puis à décider de leurs rôles dans l'appui et l'orientation du processus.

Le rôle et la mission de l'ESA dans l'appui à l'éducation pour le développement rural devraient émerger de cet exercice. Il révélera très probablement que des ajustements organisationnels internes doivent être apportés à l'ESA pour qu'il remplisse efficacement son rôle.

Muni de cette analyse, l'ESA est en position de force pour travailler sur son propre agenda de réforme. Ici encore émerge l'élément clé de la réforme : le leadership. Sans vision, sans conviction, sans énergie, sans la capacité de communiquer efficacement et la disposition à former des partenariats, les réformes n'auront pas lieu.

1.6.6 Le financement est essentiel pour les initiatives de réforme ou de changement

La réforme des établissements d'ESA et leur implication dans l'éducation pour le développement rural ont un coût. Par exemple, si l'établissement d'ESA doit appuyer d'autres niveaux d'enseignement et de formation en matière de formation pédagogique, de matériels didactiques et d'apprentissage d'équipe, il faut que des fonds affectés à ces usages soient disponibles. Sans ces incitations, il n'y aura guère de changement possible. Les décideurs doivent appuyer toute politique nouvelle ou révisée avec les ressources requises pour les mettre pleinement en œuvre. Le Rapport du Groupe d'étude (Banque mondiale, 2000) indique que l'on néglige fréquemment la politique constituant à accorder à chaque établissement l'autonomie qui lui permettra de mettre en place de nouvelles activités génératrices de revenus. Celles-ci pourront comporter des programmes de formation des cadres, la commercialisation de l'expérience du corps enseignant et l'offre de services comme les tests de laboratoire et la location d'installations. Le rapport note qu'il est nécessaire de légaliser la possibilité de recevoir ces fonds et de les utiliser de manière discrétionnaire, ainsi que de limiter la mesure dans laquelle peut être conduite la recherche privée.

2. Les établissements d'enseignement supérieur agricole: leçons tirées des études de cas

2.1 *Champ d'action et problèmes*

Naguère centrées sur la formation d'agronomes pour l'économie agricole, les établissements d'enseignement supérieur agricole doivent maintenant faire face à de nouveaux défis, tels que le déclin de l'emploi en agriculture, la concurrence des autres fournisseurs, la diversification croissante des étudiants et la fracture numérique entre les zones rurales et urbaines. Au cours des années, les établissements d'ESA novateurs sont parvenus à se réinventer afin de répondre aux changements dans les besoins des zones et des économies rurales. À partir de six études de cas sur le changement institutionnel, la deuxième partie de ce chapitre présente des stratégies et des options novatrices qui peuvent contribuer à l'amélioration des prestations, de la qualité et de la pertinence de l'offre.

Les six études de cas retenues (Chine, Espagne, Honduras, Malawi, Mexique, et Ukraine) illustrent des contextes et des expériences contrastés. Contrairement aux autres contributions, l'étude entreprise en Chine a englobé une perspective sectorielle et a examiné l'ensemble de la réforme des établissements d'ESA. Cependant, des informations spécifiques sont fournies, lorsqu'elles sont utiles, sur l'expérience de l'*Université d'agriculture de Chine*, où des investigations directes ont été menées.

L'évolution du *Bunda College* (Malawi) donne une image de la stratégie élaborée par une institution relativement petite pour faire face à d'importantes contraintes financières et aux défis de la transformation du marché du travail dans un environnement général de faibles revenus.

Zamorano (Honduras) présente un processus d'adaptation institutionnelle dans une région affectée par des changements rapides des structures agraires, la modernisation de la production agricole et une migration importante de la campagne vers les villes, cependant que la pauvreté continue de s'étendre en milieu rural.

L'*Université de Cordoue* (Espagne) et, dans une moindre mesure, l'*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* (ITESM), au Mexique, entreprennent tous deux une transformation profonde dans une période de déclin des populations rurales et de la main-d'œuvre agricole – en particulier en Espagne – dû à l'extension d'une production fortement

mécanisée et technologiquement avancée. Par ailleurs, ces deux pays sont pleinement engagés dans le mouvement de la mondialisation au sein du processus d'intégration européenne (*Université de Cordoue*) ou de l'Accord de libre-échange nord-américain – ALENA (ITESM).

En Ukraine et en Chine, les établissements subissent des réformes fondamentales dans un processus de transition sociétale. Cependant, les chemins suivis par les deux pays sont sensiblement différents. Alors que l'*Université nationale d'agriculture d'Ukraine* (UNAU) a entrepris une transition rapide vers des normes organisationnelles « occidentales », la réforme de l'ESA suit en Chine un processus soigneusement planifié qui combine des formes révisées de gouvernance au niveau central avec une accentuation de la décentralisation et de la responsabilisation au niveau institutionnel. La réforme en Chine a également comporté la consolidation des universités agricoles avec d'autres établissements d'enseignement supérieur spécialisés pour constituer des universités polyvalentes.

Les tableaux ci-dessous fournissent des informations complémentaires sur l'environnement national de chaque étude de cas et sur le profil des établissements étudiés. Ce panorama général illustre l'hétérogénéité des situations et des problèmes auxquels doivent faire face les établissements d'enseignement supérieur agricole. Cependant, à travers la complexité de ces tableaux, des enseignements généraux utiles peuvent être tirés de cas spécifiques.

Tableau 3. Indicateurs généraux comparatifs

	Population (en millions) (2000) a	Pourcentage rural (2000) a	PIB (en millions de dollars EU actuels) (1999) a	PIB par habitant (1999) a	Part de l'agriculture en % du PIB (1999) a	Main- d'œuvre dans l'agriculture (en % du total) (1997) b	Inscriptions dans l'enseignement tertiaire par centaines de milliers d'habitants (1996) c	Taux d'inscription brut au niveau du tertiaire (en %) (1996) c
Chine	1 262,5	67,9	989 465	3 617	18,0	70,9	473	5,6
Honduras	6,4	53,1	5 387	2 340	16,0	32,7	985	10,0
Malawi	10,3	84,6	1 810	586	38,0	86,3	58	0,6
Mexique	98	25,6	483 737	8 297	5,0	36,3	1 739	16,0
Espagne	39,5	22,4	595 927	18 079	4,0	6,7	4 254	51,4
Ukraine	49,5	32,0	38 653	3 458	13,0	15,0	2 996	41,7

Sources : a : *Indicateurs du développement dans le monde 2001*, Banque mondiale.

b : *Rapport sur l'éducation dans le monde 2000*, UNESCO.

c : *Rapport sur l'emploi dans le monde, 1998/1999*, BIT.

Tableau 4. Profils des établissements étudiés

Établissements étudiés	Année de fondation	Étudiants inscrits	Corps enseignant	Structure	Statut
Bunda College (Malawi)	1966	500	70	Un seul collège de l'Université du Malawi (d'autres collèges sont localisés ailleurs)	Public
Université de Cordoue (Espagne)	1972	n.d.	n.d.	Un seul campus	Public
ITESM (Mexique)	1948	95 697 (dont 530 à l'École d'agriculture)	n.d.	Un seul campus central (Monterrey), 28 campus régionaux	Privé
UNAU (Ukraine)	1898	8 000 (étudiants à temps plein seulement)	2 000	Un seul campus central (Kiev), six établissements régionaux	Public
Zamorano (Honduras)	1952	900	n.d.	Un seul campus au Honduras	Établissement privé panaméricain

Sources : Études de cas effectuées pour l'enquête IYPE/FAO.

Le changement le plus notable et le plus éloquent au sein des établissements d'ESA est probablement la redéfinition de leurs missions. Ces établissements se transforment donc en établissements polyvalents préparés à répondre aux besoins de l'économie locale en qualifications et en connaissances. Dans de nombreux pays, servir et promouvoir le développement de l'agriculture par *l'enseignement, la recherche et la vulgarisation agricoles* a longtemps constitué les trois missions fondamentales des établissements d'ESA. À l'intérieur de ce cadre, la combinaison de l'enseignement supérieur avec les services de vulgarisation de l'économie agricole a probablement formé le lien le plus visible entre les établissements et les agriculteurs. Aujourd'hui, les liens entre les établissements et leur environnement deviennent plus larges et plus complexes, comme l'indiquent plusieurs études de cas.

Ainsi, par exemple, l'Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) définissait sa mission en ces termes : « L'ITESM a pour mission première de former des professionnels, diplômés ou étudiants, et de leur fournir un niveau excellent dans leur discipline ». (extrait de l'étude de cas de M. Zertuche pour l'IYPE). Reconnaissant la nécessité de maintenir sa pertinence dans un environnement changeant, l'ITESM révisé sa mission tous les dix ans.

En 1995, le mandat de l'institut a été redéfini dans une perspective beaucoup plus large incluant, outre l'éducation, des références spécifiques aux domaines de l'*emploi*, de l'*économie* et de la *politique*. L'ITESM est aujourd'hui censé contribuer à :

- la création de postes de travail ;
- l'amélioration de la compétitivité internationale ;
- la démocratisation ;
- l'amélioration de l'éducation.

La difficulté essentielle consistait à passer d'une situation axée sur la mission de « *produire des diplômés possédant un niveau d'excellence dans leur domaine de compétence* » à celle de la « *formation de futurs professionnels fortement engagés dans le développement de leur communauté* ». En conséquence, plusieurs stratégies ont été conçues pour accroître la contribution des étudiants au bien-être de la communauté. Les étudiants doivent par exemple passer une période de 500 heures dans un *Service communautaire spécial*, dans des programmes tels que (i) Nutrition des enfants, (ii) Éducation des adultes, (iii) Développement des micro-entreprises, (iv) Expertise en services techniques et (v) Systèmes de production durable, etc.

Une tendance semblable est perceptible au *Bunda College*, dont la mission a été reformulée en 1999 en ces termes :

« Promouvoir et faire progresser les connaissances, les compétences et l'autosuffisance pour :

- la production et l'utilisation durables des aliments ;
- l'amélioration des revenus, de la sécurité alimentaire et de la nutrition des populations rurales et urbaines ;
- la conservation et la gestion de la biodiversité, des ressources naturelles et de l'environnement par l'offre de services d'information, d'enseignement et de formation, la recherche, la diffusion et l'expertise en réponse aux besoins nationaux et internationaux. »

La vision des établissements d'ESA, telle qu'elle apparaît dans leur manière de redéfinir leurs missions, a des répercussions profondes sur la nature et le contenu de leurs activités, ainsi que sur les ressources, les

mécanismes et les procédures qu'ils mobilisent pour l'exécution de leur nouveau mandat. Bien que les études de cas témoins ne puissent prétendre refléter pleinement la diversité des chemins suivis par les établissements d'ESA, elles contribuent à la localisation des obstacles les plus courants et à l'identification des critères de réussite.

2.2 Transformation et diversification des activités des établissements d'enseignement supérieur agricole

2.2.1 Transmission de connaissances et de compétences aux étudiants

Les forces qui façonnent la transformation de l'ESA ont changé la composition du corps étudiant, ainsi que les programmes proposés et le processus d'apprentissage.

- Les étudiants

Probablement plus que tout autre type d'institution d'enseignement supérieur, les *écoles d'agriculture* doivent faire face à une diversification de leur corps étudiant.

Avant 1980, une proportion importante des étudiants de l'ITESM venait des zones rurales. Cette tendance a connu un déclin notable du fait que l'urbanisation de la population mexicaine a prévalu au cours des deux dernières décennies. En conséquence, l'origine des étudiants de l'ESA s'est déplacée davantage vers les zones rurales. Aujourd'hui, 50 % de la population totale des étudiants de l'école d'agronomie proviennent de la zone métropolitaine de Monterrey, et 1 % seulement des zones rurales.

L'évolution sensible à l'ITESM indique une tendance plus large à la « déruralisation » des nouvelles inscriptions dans l'ESA. Ce mouvement pose deux grands défis aux établissements d'ESA. *Premièrement*, elles doivent adapter leurs cours à une population ayant très peu d'expérience agricole et rurale antérieure – ou n'ayant aucune expérience. *Deuxièmement*, on craint souvent qu'à cause de leur origine urbaine, la plupart des diplômés n'aient tendance à rechercher des offres d'emploi dans les villes. À la longue, cette tendance pourrait être préjudiciable au développement rural.

Le cas de la Chine illustre clairement cette menace. Ainsi, les diplômés des établissements d'ESA ne sont guère disposés à se consacrer au développement agricole et rural, bien que la majorité des étudiants (quelque 60 % dans les universités agricoles provinciales) viennent des zones rurales, dont environ un tiers des zones pauvres. Après l'obtention de leur diplôme, la plupart des étudiants préfèrent rechercher un emploi en zones urbaines, quitte à accepter des postes qui ne seront pas en relation directe avec leur domaine d'études, plutôt que de travailler dans leurs villes natales éloignées et pauvres. Bien que le gouvernement ait, pendant des décennies, encouragé les diplômés, y compris par des incitations, à retourner ou à se rendre dans des zones rurales éloignées, la situation ne s'est guère améliorée.

Les étudiants interrogés à l'*Université d'agriculture de Chine* (UAC) ont invoqué les raisons suivantes pour justifier leurs préférences en matière d'emploi :

- médiocrité des conditions de travail et des perspectives de promotion professionnelle par rapport à la situation qui prévaut dans les grandes villes de l'Est et des régions côtières ;
- médiocrité des moyens de transport et de communication, qui restreint les perspectives de promotion personnelle ;
- médiocrité des conditions de vie et de la situation sociale, résultant du manque d'équipements communautaires, comme les services médicaux et les écoles ;
- faible niveau des rémunérations.

Ce contexte provoque une grave « fuite des cerveaux » des zones rurales vers les villes. Le capital humain accumulé tend ainsi à fuir les communautés pauvres sans contribuer à leur développement, ce qui constitue un obstacle majeur à la lutte contre la pauvreté et au développement rural.

Pour rompre ce cercle vicieux, le gouvernement a récemment réformé la politique d'admission pour promouvoir l'inscription d'étudiants qui travaillent déjà au niveau du comté et de la municipalité dans les zones rurales, et ils sont maintenant tenus de retourner dans leurs villes natales. Ce mécanisme, connu sous le nom de « système d'admission centré sur l'emploi », constitue une composante importante de la réforme institutionnelle de l'ESA en Chine.

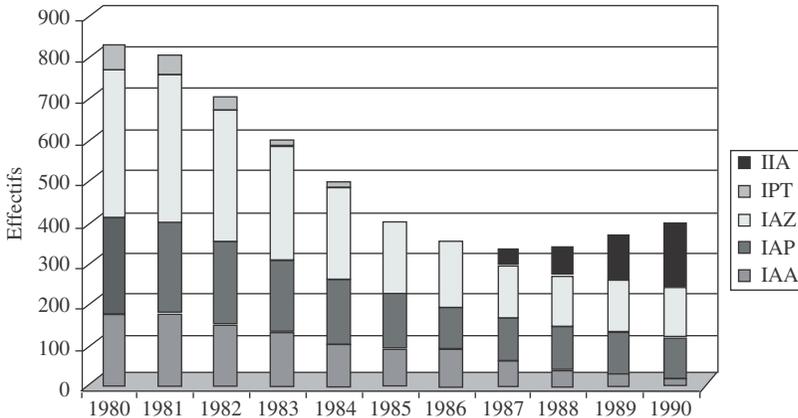
Dans de nombreux pays, outre la mauvaise conjoncture du marché du travail, la concurrence croissante des autres prestataires d'enseignement supérieur a contribué à rendre problématique l'admission dans les établissements d'ESA. Étant donné la moindre compétitivité des perspectives d'emploi par comparaison avec d'autres secteurs, comme la technologie de l'information, les industries électroniques et d'autres secteurs de haute technologie, les établissements d'ESA se trouvent en concurrence accrue avec d'autres universités pour l'admission de bons candidats.

En Chine, les meilleurs étudiants ne choisissent pas les établissements d'ESA en première option après avoir passé l'examen national d'admission, ce qui a des incidences sur la qualité de toute l'éducation dispensée par l'ESA. Les universités d'agriculture ne conduisent pas leurs campagnes de promotion avec efficacité. Les candidats comme leurs parents ne disposent pas d'informations suffisantes sur l'agriculture et les universités d'agriculture. Pendant ce temps, les universités de sciences et technologies intégrées, les programmes de maîtrise de gestion et les facultés de haute technologie accueillent les meilleurs candidats. C'est pour les universités locales d'agriculture que la concurrence a été la plus inégale, ce qui a été un des motifs de leur fusion avec les universités provinciales de sciences et technologies.

Pour nombre de pays, avec quelques exceptions comme la Chine et le Malawi, la chute du niveau des admissions et du nombre des inscriptions devient un problème majeur pour les établissements d'ESA. Le renversement de cette tendance et le maintien de l'attractivité de leurs offres ont demandé des stratégies nouvelles.

Dans les années 1980, les effectifs des étudiants de l'*École d'agriculture* de l'ITESM ont nettement diminué et ont atteint leur niveau le plus bas en 1987, avec des chiffres comparables à ceux de 1965.

Graphique 1. Évolution des effectifs des étudiants inscrits à l'École d'agriculture (ITESM) par programme académique (1980-1990)



Source: Département des statistiques universitaires de l'ITESM (document inédit).

Légendes : IIA : Ingénierie en industries alimentaires ; IPT : Ingénieur agronome en parasitologie ; IAZ : Ingénieur agronome zootechnicien ; IAP : Ingénieur agronome en production ; IAA : Ingénieur agronome administrateur.

L'importante diminution des effectifs étudiants dans les programmes de préparation à des diplômes d'agronomie a été attribuée en partie à la grave crise économique de 1982, qui a profondément marqué le secteur agricole. Pour réagir à ce déclin, l'ITESM a ouvert en 1987 un programme de préparation au diplôme d'ingénieur en industries alimentaires [*Ingeniero en Industrias Alimentarias* (IIA)]. L'accroissement de la population étudiante est devenu sensible dans les années 1990 et a été renforcé par l'introduction d'une *Licence en commerce international avec une spécialisation en industries agro-alimentaires* (LAN).

En Ukraine, après une baisse importante en 1993, les effectifs étudiants de l'UNAU ont connu une augmentation régulière, ce qui laisse supposer que l'institution est parvenue à faire face à son environnement nouveau.

Outre le maintien de l'attractivité de l'ESA et la rétention des diplômés dans l'espace rural, l'admission d'un nombre plus important de jeunes filles a été un problème constant pour la plupart des établissements d'ESA

dans les pays en développement. La participation plus faible des filles au système éducatif, les traditions concernant le profil des professions agricoles de haut niveau selon le sexe, et aussi certaines cultures spécifiques, dont les « cultures institutionnelles », sont parmi les facteurs qui conduisent à cette situation. Dans certains cas, l'introduction de mesures spécifiques semble avoir donné des résultats intéressants.

Pendant plusieurs décennies, *Zamorano* n'a accueilli que des étudiants de sexe masculin. Au début des années 1990, les étudiantes représentaient environ 11 % du total des effectifs. Cette proportion a atteint 30 % en 2002.

Au cours des années 1980, *Zamorano* a acquis une mauvaise réputation à cause des pratiques de bizutage qui s'y déroulaient, et l'administration a fait des tentatives sporadiques pour réprimer ces comportements. Il y a eu des messages contradictoires concernant l'impact et l'acceptabilité du bizutage. En devenant plus clandestin, il a gagné en violence et perdu toute justification.

Dans cette même période, les femmes n'étaient pas acceptées comme membres légitimes de la communauté du campus, alors qu'elles obtenaient d'excellents résultats académiques à *Zamorano*. Jusqu'au début des années 1990, les femmes étudiaient dans un établissement qui maintenait sa culture exclusivement masculine.

En 1993, la décision adoptée a été d'attirer davantage de femmes à *Zamorano*, afin de créer une masse critique. Pour cela, on a créé des résidences pour étudiants qui ont remplacé les dortoirs classiques. Dans ces résidences, des étudiants des deux sexes, de toutes les nationalités et de tous les groupes d'âge, vivent ensemble et participent à des activités culturelles, universitaires et sociales sous l'orientation de leurs parrains (les *padrinos*). La première résidence a été créée en 1994, et en 2002 tous les étudiants vivaient en résidence. En devenant membres d'une même unité de vie, suivis par leurs *padrinos*, les étudiants des deux sexes ont appris à mieux se comprendre. En 1999, la proportion croissante d'étudiantes, leur réussite académique et la création de résidences ont contribué à une diminution significative du harcèlement et de la discrimination envers les femmes.

Forte de cette expérience, *Zamorano* a introduit en 2001 le *Programme SIVE* ou *Système intégré de vie étudiante* [*Programa SIVE* ou *Sistema Integrado de Vida Estudiantil*]. Cette initiative est devenue la base permanente d'une fondation solide du leadership et de la formation de la personnalité. Elle a comporté la création d'un groupe de diplômés de *Zamorano* qui travaillent dans l'établissement et bénéficient de l'appui de leurs collègues de l'*International Graduate Association* [*Asociación Internacional de Graduados*]. Ce groupe n'a pas seulement exécuté avec succès un programme de tolérance zéro contre le bizutage : il a aussi transformé la question en un point focal pour l'introspection et les débats. Ce programme a transformé les conceptions des étudiants sur la signification profonde du leadership et du respect.

Le *Bunda College* illustre, lui aussi, les efforts déployés par les établissements d'ESA pour admettre et retenir davantage de femmes. Initialement, la proportion des étudiantes était d'environ 10 %. Cette part s'est accrue au cours des années 1980 et 1990 pour culminer à 30 % en 2002. L'objectif est d'atteindre 50 % en 2004. Les progrès réalisés au cours des dernières années sont largement imputables à l'organisation par le collège de campagnes d'information dans les écoles secondaires et à la construction d'installations d'hébergement spécifiquement destinées aux étudiantes. Mais il faut aller plus loin pour atteindre l'objectif fixé. La décision d'allouer aux étudiantes un appui financier assuré par des donateurs afin de couvrir les droits d'inscription constitue un pas de plus dans cette direction.

- Organisation universitaire et programmes d'études

La mise à jour des programmes existants, l'élaboration de programmes nouveaux et l'ouverture de cours dans des domaines différents font partie de la réponse habituellement proposée par les établissements d'enseignement supérieur pour s'ouvrir à l'expansion du savoir, à l'essor des nouvelles technologies et au renouveau des compétences et des structures professionnelles. Mais la révision des programmes d'études est également en étroite corrélation avec la diversification des missions des établissements d'ESA.

Outre la connaissance technique et la pertinence socio-économique, la reconnaissance affirmée des compétences de base contribue au changement des programmes d'études dans les établissements d'ESA. De

plus, l'organisation de ces programmes est influencée par une tendance à la modularisation et par les initiatives visant à élaborer des approches multidisciplinaires de l'enseignement.

L'expérience relatée dans les études de cas laisse supposer que les établissements d'ESA ont eu une facilité à introduire de nouveaux programmes afin de répondre à des besoins nouveaux. Il leur est souvent plus difficile de s'adapter et d'innover en modifiant l'orientation de programmes existants. Les réformes comportant l'élimination de programmes obsolètes ou la transformation approfondie de ceux qui existent sont encore plus délicates – et parfois difficiles à concevoir. La plupart des établissements étudiés ici ont subi des processus de cette nature.

En réponse au changement social, l'ITESM a rénové et reprogrammé des cours d'agronomie et d'ingénierie agricole afin de proposer des programmes adaptés à la « réalité nouvelle ». Outre un programme de licence en agronomie, les étudiants des autres programmes académiques ont aujourd'hui la possibilité d'obtenir des diplômes en Opérations agro-industriels, en *Ingénierie agricole*, en *Production alimentaire*, en *Biotechnologie*, en *Négoces agricoles*, en *Production végétale intensive ou Élevage durable*.

La nouvelle mission du système de l'ITESM pour 2005, telle qu'elle a été définie en 1995, est de promouvoir les processus de grande ampleur axés sur le changement de la formation universitaire et extra-universitaire des étudiants diplômés. Le changement essentiel a consisté à passer d'une mission de formation de professionnels et de diplômés, avec des niveaux d'excellence dans leur domaine de compétences, à une mission de formation de personnes fortement engagées dans le développement de leur communauté. On attend des étudiants diplômés qu'ils exercent un impact dans les secteurs social, économique et politique et qu'ils soient concurrentiels dans leur domaine de compétence au niveau international.

Pour accomplir cette mission, le processus d'enseignement et d'apprentissage et les activités extra-universitaires destinées aux étudiants doivent développer certaines aptitudes, valeurs et attitudes pour promouvoir le sens de l'engagement envers la communauté.

Parmi les aptitudes des étudiants qu'il convenait de renforcer figurent (i) la capacité d'apprendre par eux-mêmes, (ii) la capacité d'analyse, de

synthèse et d'évaluation, de réflexion critique et de créativité, (iii) la capacité de cerner et de résoudre les problèmes, (iv) la capacité de travailler en groupe, (v) l'utilisation efficace de la technologie de l'information, (vi) la maîtrise de l'anglais et une communication orale et écrite efficace. Les valeurs et les attitudes que l'établissement cherche à promouvoir sont, entre autres l'honnêteté, la responsabilité, la capacité de diriger, l'entrepreneuriat, l'innovation et un esprit d'amélioration constante.

L'ITESM a défini un certain nombre de cours communs qui ont été incorporés dans chaque programme académique. Ils couvrent les domaines suivants : analyse de l'information, langue anglaise, culture de la qualité, *leadership*, écologie et développement durable, communication orale, développement de l'entrepreneuriat, valeurs socioculturelles dans le monde, valeurs socioculturelles du Mexique et de l'Amérique latine ainsi que valeurs des professions. Ces cours étaient destinés à apporter des compétences transversales. Avec le temps, les principes de ces cours ont été également confirmés dans cinq programmes complémentaires destinés à la formation des étudiants : le programme d'entrepreneuriat [Programa Emprendedor], le programme de *leadership*, celui de la culture de la qualité, le programme des exportations [Programa Exporta] et le programme d'appui à la communauté.

Pour l'ITESM, le principal avantage concurrentiel de ce programme est que, tout en assurant un niveau élevé de qualification technique, il apporte aussi les aptitudes à la gestion requises pour faire face aux problèmes et aux perspectives que le nouvel environnement économique a créé dans l'industrie alimentaire. Une évaluation exhaustive du remaniement qui a affecté les programmes sera achevée en 2005.

Au *Bunda College*, l'enseignement s'est également recentré avec le temps pour suivre les tendances qui se manifestaient en agriculture et sur le marché du travail. Depuis l'établissement de *Bunda* jusqu'au début des années 1980, les programmes ont été axés sur l'appui au secteur de la petite exploitation agricole.

Au cours des dix années suivantes, le collège ayant satisfait aux préoccupations du gouvernement en remédiant aux manques, peu d'innovations sont intervenues. On a réalisé que pour poursuivre son développement, le collège avait besoin d'un plan opérationnel approfondi et clairement exprimé. De plus, on a également estimé que les marchés

du travail agricole traditionnel ciblés par les programmes étaient désormais saturés. Le *Bunda College* avait besoin de produire des diplômés possédant des compétences nouvelles. Cela donnait à penser qu'il serait contraint de se recentrer sur des programmes plus diversifiés afin de favoriser la « polyaptitude » et de faciliter ainsi la transition des diplômés vers l'emploi.

Une seconde étape dans la redéfinition des secteurs programmatiques a eu lieu à la fin des années 1990 et un processus de consultation a été lancé afin de reconsidérer l'offre du collège. En définitive, afin de répondre aux problèmes pressants du développement rural, le collège a établi en 2001 une seconde faculté, la *Faculté des sciences de l'environnement*.

À *Zamorano*, le programme d'études formel était presque entièrement centré sur les activités de production technique. Les matières à option étaient rares. En 1986, plusieurs départements nouveaux avaient été créés, parmi lesquels ceux de l'économie agricole et des industries agro-alimentaires, de la protection phytosanitaire, des ressources naturelles et de la biologie de la conservation et du développement rural. Les cours à option pour les étudiants de troisième et de quatrième années se sont multipliés.

En juin 1998, le Conseil [Junta de Fiduciarios] et les administrateurs de *Zamorano* ont lancé le « Programme 4 par 4 ». Il s'agit d'un programme de quatre ans destiné à remplacer le programme de trois ans plus une année optionnelle. Dans ce nouveau cadre, quatre secteurs, centré chacun sur un secteur du marché du travail, ont remplacé les huit anciens départements orientés vers une spécialisation académique.

À la fin de l'année 1998 et tout au long de 1999, les membres du corps enseignant ont travaillé sous l'orientation du doyen pour définir avec soin un profil de diplômés basé sur les besoins de la société, puis créer un programme d'études correspondant à ce profil. La mise en œuvre du « Programme 4 par 4 » s'est effectuée sur la base d'un plan annuel de 1999 à 2002. Le nouveau programme d'études a sensiblement réduit le nombre total des crédits proposés par *Zamorano*, éliminé la plupart des cours au contenu fondé sur des « recettes » et combiné des cours considérés comme trop spécialisés au niveau de la licence.

À l'*Université de Cordoue*, la principale transformation de l'organisation académique et des programmes d'études a été la

conséquence de **l'établissement d'un programme de développement rural unique en Espagne**. La recherche d'une approche intégrée a inspiré la création de groupes de travail interdépartementales et l'adoption d'une approche multidisciplinaire. En raison de la diversité des sujets relatifs à l'environnement rural, on a estimé qu'un large éventail de domaines d'études – dont l'agronomie, les sciences biologiques, les sciences vétérinaires, les sciences économiques et la sociologie – devait être ouvert au choix des étudiants.

Les principes directeurs du programme, à savoir l'approche multidisciplinaire, l'engagement en faveur de la qualité et la flexibilité, ont permis de surmonter certaines des difficultés opérationnelles rencontrées.

L'approche multidisciplinaire permet de guider à la fois la définition du contenu et la création de groupes de personnel interdépartementaux ou d'équipes de travail d'étudiants. La complexité des systèmes ruraux signifie que des approches différentes du même problème s'imposent, permettant par là même l'analyse économique, sociale, territoriale et culturelle. En adoptant l'approche la plus large, les étudiants devraient être capables d'acquérir des connaissances étendues qu'ils pourront utiliser quand ils aborderont des problèmes spécifiques dans des domaines particuliers.

Parmi les établissements étudiés, c'est probablement l'*Université nationale d'agriculture de l'Ukraine* qui illustre le changement le plus profond et le plus rapide dans les programmes d'études et l'organisation universitaire. Pendant l'ère soviétique, environ 15 % du programme étaient consacrés aux sujets idéologiques. Le « processus de transition » a eu pour conséquence un recentrage du contenu de l'enseignement incluant le passage d'une idéologie socialiste à une approche capitaliste centrée sur le marché. Cette réforme a également comporté un changement d'orientation des programmes d'ESA. Alors que l'on se préoccupait essentiellement, dans le passé, des besoins de la production agricole, l'enseignement dispensé aujourd'hui entretient des relations plus larges avec le développement rural et les systèmes alimentaires.

L'orientation essentielle de la transformation du système de formation de l'UNAU a consisté à se concentrer sur la formation de spécialistes au service des producteurs agricoles et des communautés rurales, de spécialistes qualifiés dans le travail d'information et de consultation avec

les producteurs agricoles et les communautés rurales, y compris les nouvelles méthodes de commercialisation. Plusieurs changements ont été introduits à cet effet dans les programmes d'études. Un *Institut d'agro-industrie* et un *Département de conseil en agriculture* ont été créés. Ce département, qui utilise l'expérience des universités d'Allemagne, d'Irlande, de Russie et des États-Unis, élabore et dispense des cours de formation dans des disciplines telles que les *Principes de conseils en agriculture et de conseils pour la gestion en agriculture* et *l'Organisation de l'activité d'information et de conseils sur les programmes d'études des étudiants*.

La création de ce département s'est inscrite dans une restructuration plus large de l'université. Par la suite, à partir de 1990, l'*Université nationale d'agriculture de l'Ukraine* a réformé ses facultés traditionnelles – agronomie, chimie agricole et pédologie, protection phytosanitaire, sciences animales, médecine vétérinaire, mécanisation agricole, électrification et automatisation en agriculture, foresterie, économie, pédagogie – et en a créé de nouvelles : gestion agricole, gestion des terres, qualité et sécurité des produits agricoles, conception de machines agricoles, horticulture et architecture paysagère, droit.

En Chine, la réforme de l'ESA a comporté diverses mesures visant à améliorer la qualité et la pertinence de l'offre. Parmi les principaux changements figurent :

- l'introduction de la flexibilité grâce à des cours facultatifs représentant de 25 à 30 % du total des crédits exigés. Une fois que les étudiants ont achevé les cours obligatoires, ils peuvent choisir des cours appropriés dans d'autres collèges ou facultés en fonction de leurs centres d'intérêt personnels ;
- la fusion des cours appropriés en modules de stage ou en séminaires.

Une autre innovation notable a été la reconnaissance du développement rural comme domaine d'étude. En 1998, à la suite de consultations étroites avec les ministères de l'Agriculture et de l'Éducation, l'*Université d'agriculture de Chine* a établi un Collège du développement rural. Le nouveau programme d'études pour le développement rural a été officiellement intégré dans le répertoire national des facultés universitaires sous l'appellation de « développement rural régional ».

Graphique 2. Nombre de spécialités et d'étudiants bénéficiaire d'un appui financier public à l'Université nationale d'agriculture de l'Ukraine

Médecine vétérinaire (vétérinaires et experts)														25
Médecine vétérinaire (gestion de laboratoires)														25
Médecine vétérinaire (soins et hygiène vétérinaires)														25
Commercialisation														25
Droit de l'agriculture												27		25
Sélection et génétique des cultures											20			20
Technologie du bois											16			25
Horticulture											20			30
Automation dans les processus et productions technologiques										25				25
Bio-ressources aquatiques et aquaculture										24				25
Gestion d'activités économiques à l'étranger									25					50
Machinisme et équipement pour la production agricole						50		50	50	50				45
Amélioration des forêts						25		25	25	25				45
Oléiculture et pomiculture						50		50	50	50	49	48	46	45
Gestion d'entreprise						28	125	125	125	100	86	100	95	70
Finances						81	50	50	50	50	85	66	70	55
Écologie et protection de l'environnement						25	25	25	25	25	25	25	27	35
Gestion des terres et enregistrement cadastral														60
Foresterie			64	55	60	50	50	50	50	55	49	62	60	60
Cybernétique économique	115	185	90	101	99	75	75	75	100	101	100	76	90	90
Comptabilité et vérification des comptes	41	30	32	40	25	25	25	25	25	29	23	21	20	20
Économie de l'entreprise	91	88	124	152	134	100	100	100	100	99	100	90	85	85
L'énergie dans la production agricole	90	127	119	110	124	50	50	75	50	45	58	50	45	45
Ingénierie mécanique de l'agriculture	178	161	149	140	149	150	150	150	150	123	123	120	120	120
Médecine vétérinaire (consultations)	224	202	209	204	208	200	200	200	200	200	203	192	190	190
Sciences animales	169	181	194	193	211	225	225	225	225	228	224	204	125	125
Protection phytosanitaire	115	108	120	126	126	125	125	125	125	100	92	96	80	80
Agrochimie et pédologie	56	57	65	89	108	100	100	100	100	98	92	85	80	80
Agronomie	56	103	82	83	53	50	50	50	50	50	48	45	40	40
Agrochimie et pédologie	104	127	84	104	124	100	100	100	100	100	99	75	75	75
Année	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	

Source : UNAU.

- Processus d'apprentissage

L'élaboration de programmes comportant l'expérience du travail constitue une évolution majeure des systèmes de prestation d'éducation. Cette tendance est présente dans tous les cas étudiés, illustrant ainsi un mouvement vers une professionnalisation accrue des programmes d'ESA, ainsi qu'une préoccupation croissante de l'employabilité des diplômés. Une autre innovation notable est l'importance accordée au fait d'« apprendre à apprendre ». Cette attention accrue portée au développement de cette capacité chez les diplômés reflète l'importance croissante de l'apprentissage tout au long de la vie, qui assure le maintien du contact avec des tendances du marché en évolution rapide et avec les changements technologiques. Enfin, les établissements d'ESA s'appuient de plus en plus sur les *technologies de l'information et de la communication* (TIC) pour diversifier les modes d'apprentissage sur les campus comme pour étendre leur diffusion afin d'atteindre les apprenants hors des campus.

Une dimension importante de la réforme des études d'agriculture à l'ITESM a été la « résidence en entreprise » [Residencia empresarial], système qui comportait un internat obligatoire dans une entreprise publique ou privée, destiné à renforcer l'expérience technique et personnelle des étudiants. En général, ceux-ci passent un été ou une période d'études complète à l'extérieur de l'ITESM – au Mexique ou à l'étranger, principalement aux États-Unis. Ils acquièrent de l'expérience en participant au processus de production des exploitations agricoles, des entreprises de conditionnement, des industries de traitement des produits alimentaires et des sociétés de commercialisation. L'internat encourage donc, dans son ensemble, le développement de différentes compétences et pratiques spécifiques très sollicitées sur le marché du travail.

L'expérience de *Zamorano* démontre également un engagement marqué en faveur du changement dans les méthodologies didactiques et de la modernisation des attentes relatives aux résultats de l'apprentissage. En 1998, en même temps que l'on créait des filières au lieu des départements, ce qu'on a appelé les *Entreprises Zamo* [Zamoempresas] a remplacé les modules traditionnels, changeant fondamentalement le concept de base de l'« apprentissage par l'action » [« aprender haciendo »].

À l'origine, l'apprentissage par l'action se composait presque exclusivement d'activités centrées sur la production menées par les étudiants et directement supervisées par les mêmes enseignants qui dispensaient les cours théoriques. Il y avait donc un niveau élevé de coordination entre l'apprentissage par l'action et le contenu des cours techniques.

Avec ce concept nouveau, des membres du personnel non académique, mais spécialisés, sont chargés des activités d'apprentissage, les enseignants apportant un appui en fonction des besoins. Des activités d'apprentissage par l'action basées dans les *Entreprises Zamo* ont été conçues pour simuler la production dans le monde réel. Elles sont structurées de manière systématique avec des objectifs d'apprentissage spécifiques. Dans ce contexte, les étudiants de première et deuxième années sont considérés comme des apprentis qui exécutent un travail productif et des tâches administratives de base. En troisième année, les étudiants inscrits dans les différentes filières retournent dans les *Entreprises Zamo* pour exécuter des projets plus indépendants ; c'est alors qu'ils entreprennent également la rédaction de leur thèse. En quatrième année, les étudiants qui sont retournés dans les *Entreprises Zamo* agissent en novateurs et en assistants d'administrateurs. En 2002, pour la première fois, *Zamorano* a envoyé environ 25 % de ses étudiants de quatrième année hors du campus au cours du premier trimestre pour participer à des formations en cours d'emploi.

En Chine, le processus de réforme a entraîné le renforcement des composantes pratiques. Du fait des problèmes posés par le marché du travail, les employeurs attachent beaucoup d'importance à l'expérience pratique des diplômés. Le pourcentage de la pratique et de l'expérience a été augmenté de 20 %. Un quota minimal de pratique et d'expérience a été attribué à chaque faculté. Des établissements tels que l'*Université d'agriculture de Chine* font également participer les étudiants à des enquêtes communautaires pour mieux leur faire comprendre les systèmes de subsistance et les conditions de production des agriculteurs.

Outre l'élaboration de programmes d'expérience par le travail, une autre réforme clé s'est appliquée aux pratiques pédagogiques. La révision pédagogique entreprise à l'ITESM cherche à améliorer l'aptitude des étudiants à apprendre par eux-mêmes en utilisant avec efficacité les technologies de l'information et de l'électronique. Ce nouveau processus éducatif influe sur la capacité d'« apprendre à apprendre ».

L'utilisation de techniques comme *l'apprentissage en collaboration*, *l'apprentissage basé sur des problèmes* et *l'apprentissage centré sur un projet* représente des options nouvelles pour les étudiants. Ils sont mis en contact avec un environnement didactique qui facilite le renforcement d'aptitudes telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation de l'information, ainsi que le développement de la pensée critique. L'identification et la résolution d'un problème particulier et l'aptitude à travailler en groupes de coopération multidisciplinaires constituent d'autres avantages du nouveau processus d'enseignement et d'apprentissage.

De même, à *Zamorano*, l'« apprentissage de groupe », l'« apprentissage actif » et l'« apprentissage centré sur l'étudiant » sont devenus autant d'expressions courantes qui se reflètent de plus en plus souvent dans l'expérience et la pratique des enseignants.

Ces exemples montrent que les établissements d'ESA prennent mieux conscience de leur rôle de facilitation de l'apprentissage tout au long de la vie dans les zones rurales. De même, elles peuvent jouer un rôle considérable dans l'apport de compétences en *technologie de l'information* (TI) et dans la promotion de l'accès aux équipements de TI. En agissant dans ce sens, les établissements d'ESA peuvent contribuer à la réduction de la fracture numérique entre zones rurales et urbaines.

L'*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* (ITESM) a réalisé des investissements importants pour édifier des infrastructures technologiques les plus modernes en matière de communication et, sur cette base, la mise sur pied d'un nouveau modèle d'enseignement-apprentissage a été plus centré sur l'étudiant et ses activités d'apprentissage. De façon similaire, une grande énergie a été déployée pour former les professeurs et les étudiants afin de les utiliser de la manière la plus efficiente.

À l'*Université de Cordoue*, le développement de technologies nouvelles et l'accès au savoir théorique en temps réel grâce à Internet modifient le processus d'apprentissage en mettant l'accent sur la recherche et l'interprétation de l'information. De plus, afin de répondre à l'hétérogénéité des demandes de formation et à l'étendue de leur répartition spatiale, l'université a décidé d'établir des programmes de formation semi-présentielle. L'utilisation des outils informatiques multimédia les plus modernes permet un enseignement interactif adapté aux besoins personnels

des étudiants éloignés. Des matières théoriques peuvent dès lors être étudiées à distance de manière individualisée. Des matériels didactiques spécifiques sont disponibles pour chaque matière et les étudiants peuvent compter sur l'assistance continue d'un tuteur par téléphone ou par courrier électronique.

La technologie de l'information peut aussi faciliter la création de liens entre les établissements de différents pays. Dans cette perspective, l'*Université de Cordoue* entreprend la conception d'une maîtrise d'apprentissage à distance pour les pays les moins avancés (PMA). Le *Groupe de recherche pour le développement rural* est profondément engagé dans la conception de ce projet.

2.2.2 Travailler avec et pour la communauté rurale

La réussite ultime des tentatives visant à améliorer la qualité et la pertinence des établissements d'ESA dépend dans une large mesure de l'appui des partenaires.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'ITESM vise à produire des diplômés engagés pour le développement de leur communauté et pour son amélioration sociale, économique et politique. Pour y parvenir, l'établissement incite la participation des entrepreneurs leaders des différents secteurs productifs, en tant que conseillers spéciaux, à aider à la définition de la mission, des buts, des stratégies et des actions pertinentes pour sa réalisation. Dans ce sens, les conseillers de l'ITESM doivent :

- être des leaders nés qui, dans un esprit désintéressé et en coopération, partagent avec l'Institut l'engagement à promouvoir le développement du pays grâce à l'éducation ;
- partager les valeurs et la conception de l'éducation sur lesquelles le système de l'ITESM et l'ensemble de ses campus fondent leur activité académique ;
- participer à la planification du système de l'ITESM et du campus qu'ils soutiennent. Conjointement avec la communauté académique, ils définissent les stratégies que devront suivre l'Institut et ses campus ;
- être les promoteurs de la présence et de l'image positive de l'ITESM dans leur communauté et dans le pays ;
- représenter les aspirations de leur région en matière éducative ;

- être des collaborateurs enthousiastes des campagnes financières grâce auxquelles l'Institut cherche à obtenir un appui pour son fonctionnement, afin d'être aux premières places dans le domaine de l'éducation.

C'est dans ce cadre que l'*École d'agriculture* a renforcé ses liens avec le secteur agricole et avec les organismes gouvernementaux connexes, ainsi qu'avec l'agro-industrie et les entreprises de toute la chaîne agro-alimentaire. À l'heure actuelle, avec le Centre agro-industriel, le Centre d'agriculture appliquée et le Centre de biotechnologie, l'école a élargi ses accords de partenariat avec de nombreuses entreprises aussi bien publiques que privées.

La plupart des projets visent à développer la compétitivité du secteur agro-alimentaire au niveau international. La recherche et la vulgarisation comme les services d'expertise sont conduits dans cet esprit. Afin d'installer une présence marquée et solide, l'*École d'agriculture* a établi des contrats avec des organisations et des individus, la nature de cette relation étant celle qui lie un client à son fournisseur pour l'obtention de produits et services spécifiques. Le service de vulgarisation ou d'expertise est imputé au client, qui le rémunère conformément à un contrat préalablement établi.

Afin de faciliter et de soutenir les arrangements de partenariat, certains établissements organisent régulièrement des événements de communication sur le campus pour entrer en interaction avec la communauté. Ces initiatives sont également utiles pour attirer de futurs étudiants et établir des contacts en vue de découvrir des perspectives de programmes d'expérience du travail ou de placement de diplômés. Elles peuvent aussi aider à recueillir des fonds auprès des donateurs.

En 2001, le *Bunda College* a introduit la « *Semaine de sensibilisation de Bunda* ». Dans le cadre de cette initiative, une semaine est réservée, au cours de laquelle les agriculteurs, les parents/gardiens, les employeurs/partenaires, les bailleurs de fonds et les anciens élèves sont invités au collège. Les technologies nouvelles leur sont présentées et ils sont sensibilisés à la vie du collège. C'est également en 2001 qu'a été fondée l'*Association des anciens élèves du Bunda College*. L'objectif de cette association est de faire en sorte que le collège reste en contact avec les anciens élèves, qui peuvent à leur tour commercialiser et aussi

donner une rétro-information sur ses programmes destinés à améliorer la qualité de l'éducation.

On peut trouver une initiative comparable à l'*Université de Cordoue*, où, tous les deux ans, en même temps que la collation des diplômes, un congrès a lieu : les *Rencontres internationales du développement rural* [Encuentros internacionales de Desarrollo Rural]. Cet événement rassemble divers types de professionnels ruraux (personnel technique et administratif provenant des *Groupes d'action locale* [Grupos de Acción Local], responsables politiques ayant des responsabilités et des compétences dans ce domaine, universitaires, autres professionnels du secteur, etc.) provenant d'Espagne et d'autres pays. L'objectif initial de ce congrès était de montrer aux étudiants comment prendre contact avec la réalité du secteur et avec les problèmes les plus récents qui l'affectent, et en même temps de faciliter l'établissement de liens avec des employeurs éventuels. Toutefois, ce but initial a été considérablement élargi et le congrès est désormais conçu comme un « *Forum de réflexion et de discussion* » d'un intérêt majeur pour le secteur.

À *Zamorano*, les programmes destinés à la communauté participent non seulement à la réforme mais la facilitent également. Ils expriment le fait que l'établissement ne pouvait plus être perçu comme un établissement isolé, voire hermétique, séparé de l'ensemble de la société. Ces programmes ont peut-être été un des moteurs internes le plus important du changement à *Zamorano*.

L'offre de ces programmes est constituée par l'ensemble des activités menées à l'intention de la clientèle hors campus. Elle comprend la formation continue, la vulgarisation, l'assistance technique, les services d'expertise et la recherche appliquée. Dans le passé, les étudiants n'ont jamais participé à ces activités et, jusqu'en 1979, il était explicitement interdit aux membres du corps enseignant de s'engager dans un quelconque programme de ce type.

Aujourd'hui, ces activités, qu'elles s'adressent à des petits producteurs, à de grandes entreprises, à des communautés ou à des organisations non gouvernementales ou gouvernementales, font participer les étudiants et les membres du corps enseignant aux activités d'apprentissage par l'action.

Les programmes destinés à la communauté attirent les membres du corps enseignant, et probablement les administrateurs, qui sont « ouverts au changement ». Dans le cas de *Zamorano*, ceux qui, parmi les enseignants, étaient les plus réticents à adhérer au changement institutionnel étaient aussi ceux qui se refusaient à participer aux activités de diffusion. Aucun autre facteur – ni même l'âge, la discipline universitaire ou le grade – n'était davantage corrélé à la résistance au changement que la réticence à participer aux activités destinées à la communauté.

En *Ukraine*, la première étape de la réforme agraire a comporté la privatisation des terres et de la propriété des anciennes exploitations agricoles collectives. Le pays a dû faire face à un certain nombre de problèmes concernant le développement des zones rurales et des capacités d'existence de la population rurale, pour laquelle le travail de la terre ne représente pas seulement l'emploi, mais aussi un mode de vie. Environ 45 000 installations rurales ont remplacé une unique entreprise agricole monopolistique qui traitait jusque-là la majorité des problèmes sociaux, économiques, écologiques et autres.

Cette transition a imposé une forme nouvelle d'organisation des communautés rurales. Le centre de l'administration du développement rural a été transféré dans les conseils des communautés locales financées par des budgets locaux. Elle a également imposé un autre type d'organisation et de soutien de la production agricole. Le besoin s'est alors fait sentir de créer un système apte à diffuser les connaissances et l'information agricoles – concernant par exemple les services de vulgarisation – sur la base d'une coopération entre les centres de recherche, les établissements d'éducation, les services d'expertise et les organismes de l'État et de l'administration publique de l'agriculture.

Par une décision du Parlement prise en 2000, l'*Université nationale d'agriculture de l'Ukraine* a été désignée comme l'établissement leader chargé de constituer et de proposer un système de vulgarisation approprié en Ukraine. Plusieurs conférences ont été organisées, avec la participation de partenaires internationaux, afin de profiter de l'expérience mondiale acquise dans ce domaine.

L'accent a été mis en particulier sur l'interaction entre la recherche et l'éducation. À l'UNAU, recherche et éducation ont été intégrées et l'établissement d'un centre d'expertise agricole a aidé à renforcer les

connexions entre les facultés et le secteur agricole privé. De plus, il existe 25 centres régionaux d'appui scientifique aux entreprises agricoles et aux agriculteurs.

Les services de vulgarisation sont la forme la plus fréquente de contribution des établissements d'ESA au développement économique. Cependant, ils tendent de plus en plus, au-delà de ce service traditionnel, à se montrer plus proactifs dans la construction de l'économie locale, par exemple par le biais de programmes d'entrepreneuriat ou d'initiatives rurales. Les établissements d'ESA considèrent souvent qu'il est impératif de servir d'agents du changement. Leur mission s'est élargie et certaines d'entre eux bénéficient de la stature et de la flexibilité qui leur permettent d'exercer le leadership du développement local. *L'Université de Cordoue* offre une intéressante illustration de cette dimension.

Au sein de la Communauté européenne, l'Andalousie est classée comme « Région à Objectif 1 », ce qui veut dire qu'il s'agit d'une région avec un niveau de développement inférieur à la moyenne communautaire. Cette situation a conduit à l'établissement d'un certain nombre de stratégies du développement rural. En fait, il existe 50 groupes d'action locale dans la région, qui exercent leurs activités avec une population qui ne compte pas moins de trois millions d'habitants. Il en résulte qu'il existe une demande pour des diplômés ayant reçu une formation spécifique sur les questions de développement rural.

À l'intérieur de l'université, un groupe de réflexion sur ce besoin a été créé, sur la base du volontariat, afin de trouver des solutions aux problèmes ruraux de la région. La décision portait sur la constitution d'une série d'activités de formation en développement rural, parmi lesquelles un programme multidisciplinaire d'enseignement supérieur ouvert aux diplômés ou aux étudiants selon un large éventail de programmes académiques, de manière à surmonter la vision sectorielle offerte par les carrières traditionnelles.

Traditionnellement, les établissements d'ESA ont formé les étudiants en vue d'un emploi, souvent dans le secteur public, mais non pour un travail indépendant. Cependant, le développement des petites entreprises semble être une stratégie logique pour des communautés rurales pauvres qui ont peu de chances d'attirer des investissements productifs extérieurs. Pour encourager les nouveaux entrepreneurs, il est donc nécessaire que

les établissements d'ESA assurent un recentrage de leurs programmes. Il est toutefois important de différencier entre former pour travailler à son compte et former des entrepreneurs, et reconnaître la complexité de cette tâche.

Les économies faiblement développées dépendent du travail indépendant et de l'emploi familial, mais présentent un médiocre bilan en matière d'entrepreneuriat. Dans les pays de l'OCDE, où l'emploi salarié est la référence, l'expérience et le taux des faillites d'entreprise montrent que les entrepreneurs qui réussissent sont relativement peu nombreux. C'est dans ce contexte qu'il convient d'apprécier les tentatives actuelles des établissements d'ESA pour encourager les entrepreneurs ruraux.

Dans les années 1980, l'ITESM a décidé d'apporter des aptitudes, des valeurs et des caractéristiques particulières complémentaires à ses étudiants diplômés. L'intention était d'en faire des acteurs du changement grâce à des programmes d'entrepreneuriat. Une formation spéciale a été conçue pour favoriser chez les étudiants une vision d'entreprise. Les outils principaux utilisés dans ce travail sont l'incubation, l'implantation et la mise en œuvre de l'entreprise. Une structure formelle du programme d'entrepreneuriat a été établie en 1985 et appliquée aux différentes disciplines, y compris les programmes du niveau de la licence de l'*École d'agriculture*.

À l'*École d'agriculture*, l'application du programme consacré à l'entrepreneuriat a suscité le développement de congrès de recherche axés sur l'optimisation des produits et des processus pour les industries alimentaires. Les résultats présentés à l'occasion de ces congrès sont à la disposition des étudiants intéressés par la création de leur propre entreprise. En outre, le camp expérimental agricole a été utilisé pour évaluer les systèmes de production et valider les technologies applicables dans des entreprises nouvelles ou établies afin de produire un avantage économique.

Jusqu'en 2002, le programme d'entrepreneuriat a contribué à l'exécution de plus de 23 500 projets, ce qui a donné lieu à la création de plus de 3 000 entreprises. Bien qu'il reste à procéder à une évaluation d'impact détaillée, les informations disponibles indiquent que ces entreprises ont contribué, de façon significative, à créer des emplois et à projeter une image moderne et dynamique de l'économie.

2.2.3 Les stratégies de la mondialisation

Les populations des zones rurales sont atteintes par la mondialisation tout comme les habitants des villes. Cependant, elles ont moins de chances d'en tirer parti en établissant des liaisons productives avec le reste du monde. Grâce à leurs programmes de coopération, les établissements d'ESA développent de plus en plus ce type de liaisons.

L'internationalisation des étudiants fait partie de la stratégie de développement de l'ITESM. L'*École d'agriculture* permet donc à ses étudiants de passer une ou deux périodes d'études (au maximum une année) à l'étranger, essentiellement dans des universités du Canada, d'Europe et des États-Unis. Un programme d'échanges internationaux a donc été créé au début des années 1990. De plus, afin d'acquérir une expérience internationale, les étudiants peuvent opter pour un internat dans une entreprise internationale, ce qui leur permet d'explorer les marchés du travail à l'extérieur du Mexique.

La stratégie d'internationalisation a également un impact sur la formation du personnel. Les conférences et les cours donnés par des professeurs invités sont courants. Il a été récemment décidé qu'au moins deux des cours de l'ensemble des programmes d'études devraient être dispensés en anglais. La maîtrise de la langue anglaise est donc obligatoire pour les étudiants et pour le personnel.

À l'*Université de Cordoue*, la stratégie internationale favorise l'échange d'expériences avec d'autres pays à des niveaux divers : participation de conférenciers provenant des universités et des établissements européens engagés dans un programme académique, ce qui permet aux étudiants de prolonger leurs études dans d'autres universités d'Europe et d'Amérique du Sud ou de poursuivre des programmes d'études intensives ou des modules européens exécutés conjointement avec d'autres universités européennes dans le cadre des *programmes Socrates-Erasmus de la Communauté européenne*.

Le *Programme de l'Université de Cordoue* en matière de développement rural est suivi par des étudiants provenant d'autres universités européennes. Les demandes émanant d'étudiants d'Amérique latine sont actuellement en progression. Par ailleurs, le nombre des étudiants

espagnols qui achèvent leurs études dans d'autres universités européennes a également augmenté.

En 2001, le caractère international des études s'est trouvé encore renforcé par une augmentation sensible du nombre des échanges d'enseignants et d'étudiants ainsi que des programmes internationaux. L'entrée du *Groupe de recherche pour le développement rural* [Grupo de Investigación de Desarrollo Rural] dans différents réseaux universitaires internationaux, ainsi que l'intérêt traditionnellement porté par l'université aux échanges d'enseignants et d'étudiants avec d'autres universités d'Espagne et d'ailleurs, créent une atmosphère très favorable à l'insertion des études comme des étudiants dans les cercles internationaux. La participation du *Groupe de recherche pour le développement rural* à différentes initiatives de la *Chaire de coopération au développement* [Cátedra de Cooperación para el Desarrollo] renforce les relations avec les universités du Sud (principalement d'Amérique latine et d'Afrique du Nord) et de l'Europe de l'Est, ainsi qu'avec les organisations internationales, les agences de coopération et les ONG. Ce réseau mondial met les étudiants et les enseignants en contact avec d'autres réalités : *en définitive, ce processus produit un effet bénéfique sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.*

Pendant la période de l'Union soviétique, l'activité internationale de l'UNAU a été centrée seulement sur la formation d'étudiants étrangers en médecine vétérinaire, en agronomie, en protection phytosanitaire, en agrochimie et dans d'autres programmes. Plus de 3.000 étudiants internationaux venant de plus de cent pays du monde entier ont reçu un enseignement supérieur à l'UNAU, 400 d'entre eux ont obtenu un doctorat et plus de 100 se sont vu conférer un titre de professeur. En outre, l'université a maintenu une étroite coopération avec des universités d'agriculture d'Europe de l'Est (Bulgarie, Hongrie, Pologne, République tchèque, etc.) grâce à des échanges d'enseignants et d'étudiants.

Quand l'Ukraine est devenue un État indépendant en août 1991, l'*Université nationale d'agriculture de l'Ukraine* a entrepris de développer une collaboration active avec les universités d'agriculture d'Europe de l'Ouest, des États-Unis et d'autres pays dans le cadre d'accords entre gouvernements et en partenariat et de projets communs. Les relations établies ont été centrées sur les réformes de l'ESA et sur la recherche de normes internationales de l'éducation.

Cette politique a eu pour conséquence la création d'un Centre international pour les programmes de maîtrise de gestion. L'objectif principal de ces programmes est de renforcer les connaissances des étudiants en agro-industrie internationale en leur faisant clairement comprendre les principes et l'expérience de la gestion. Le but est également de favoriser la reconnaissance des diplômés de l'UNAU au niveau international.

C'est ainsi que l'université a organisé et réuni, en 1998, une conférence internationale intitulée « *La mondialisation de l'enseignement supérieur agricole et les sciences : répondre aux besoins du XXI^e siècle* », conjointement avec deux autres universités : l'Université de l'État de l'Iowa (États-Unis) et l'Université Humboldt de Berlin. L'un des résultats importants de la conférence a été le lancement du *Consortium mondial de l'enseignement supérieur et de la recherche pour l'agriculture* (Global Consortium of Higher Education and Research for Agriculture – GCHERA). Depuis sa création, le GCHERA a tenu trois conférences mondiales : la première en 1999, à Amsterdam, consacrée au *Leadership de l'enseignement supérieur en agriculture* (Acker, 1999) ; la deuxième à San Francisco, centrée sur *L'enseignement supérieur et la recherche pour l'agriculture et les systèmes alimentaires au XXI^e siècle* (2001) ; la troisième en septembre 2003, à Kiev (Ukraine), sur *Les réformes globales de l'enseignement supérieur et de la recherche pour l'agriculture : répondre aux problèmes de qualité et de sécurité des produits alimentaires et agricoles*.

2.3 *Conduire la réforme : problèmes de planification, de gouvernance, de personnel et de financement*

2.3.1 La planification stratégique

Placés dans un contexte concurrentiel, les établissements d'ESA utilisent les méthodes de planification stratégique pour analyser les opportunités économiques et les besoins en éducation dans une région, structurer une vision et définir des objectifs de développement.

À partir de 1985, l'ITESM a impulsé un processus de planification stratégique qui a esquissé la définition des concepts sous-jacents à ses activités, ainsi que ses structures organisationnelles et une vision de l'avenir. Ce processus a comporté de larges consultations avec diverses associations de recherche installées dans différentes villes à travers le pays et avec le

président de l'université, les vice-présidents, les administrateurs, les professeurs, les anciens élèves et les étudiants.

Afin d'atteindre ces objectifs en matière d'éducation, l'ITESM a amélioré ses systèmes d'indicateurs académiques. Ces indicateurs appuient l'amélioration constante du processus d'enseignement et d'apprentissage. De manière générale, les indicateurs évaluent les aspects liés aux performances du personnel, aux programmes académiques et au contenu des cours au sein du processus d'enseignement et d'apprentissage. Les étudiants évaluent plusieurs aspects, parmi lesquels :

- l'évaluation du contenu du cours ;
- le respect des étudiants par l'enseignant ;
- la promotion du processus d'auto-apprentissage ;
- la promotion de la participation et de la recherche ;
- la promotion d'une utilisation appropriée de la technologie ;
- la facilitation de l'apprentissage des différentes matières ;
- la facilitation du développement des aptitudes, des valeurs et des attitudes ;
- le système d'évaluation.

L'évaluation de ces aspects est effectuée pour chaque période académique en utilisant les équipements électroniques de l'école. On suit la progression du processus d'enseignement et d'apprentissage en utilisant ce mécanisme d'évaluation.

En 1999, le *Bunda College* a également planifié son développement pour la période 2000-2004 dans le cadre d'un plan opérationnel. Le Plan stratégique quinquennal, formulé avec l'appui de la coopération norvégienne, a par ailleurs été conçu comme un document d'appel de fonds destiné à mobiliser les ressources nécessaires pour adapter les programmes aux nouvelles exigences des marchés du travail ruraux. Parmi les principaux problèmes qu'il évoque figurent :

- l'élaboration de programmes répondant aux besoins du gouvernement comme du secteur privé ;
- la conception de campagnes de communication destinées à informer les organismes de financement sur le potentiel du collège et sur les contraintes qui affectent son efficacité ;

- l'offre de services de recherche, d'expertise, de vulgarisation et d'information de qualité en réponse à une augmentation des demandes nationales et sous-régionales ;
- l'amélioration de la transparence, de la responsabilité et du développement des activités rémunératrices, dans un contexte de déclin des ressources budgétaires d'origine gouvernementale, qui a incité à découvrir de nouvelles manières de générer des revenus ;
- la recherche d'une plus grande autonomie.

La préparation du plan a comporté une série d'ateliers avec les partenaires clés. Sur la base de ce plan, l'Agence norvégienne de coopération pour le développement (NORAD) a financé elle-même la rénovation des bâtiments du collège, l'installation de l'Internet et l'acquisition d'un plus grand nombre d'ordinateurs pour le personnel comme pour les étudiants.

Zamorano a élaboré son premier plan stratégique public en 1993. À la différence des précédents, ce plan a été mis à la disposition du public. Toutefois, il a été établi à la hâte avec une participation interne limitée et sans implication systématique des partenaires extérieurs. Ce plan quinquennal a été remplacé en juin 1998 par un plan stratégique conçu comme un schéma conceptuel approfondi et exhaustif visant à l'excellence et à la réactivité institutionnelles.

De plus, l'élaboration d'un plan d'activité quadriennal à horizon glissant mandaté par le conseil [Junta Fiduciaria] a constitué l'outil essentiel de la création d'une passerelle entre le plan stratégique et les plans de travail et budgets annuels. Ce plan d'opérations est le principal mécanisme de partage des idées et de coordination des opinions et des activités dont disposent le conseil et l'administration. Il permet au conseil de contrôler la progression institutionnelle sans exiger ni prévoir une microgestion excessive ou l'intervention de l'autorité de la haute administration. Pour la première fois, l'établissement a entrepris de lier une stratégie institutionnelle qualitative à long terme, établie en consultation avec des partenaires internes ou extérieurs, à un plan de développement spécifique à court terme.

Outre le processus de planification, la consultation extérieure joue un rôle important dans la réflexion sur les activités en cours et l'examen d'options nouvelles. Les discussions avec les diplômés, les employeurs et les travailleurs permettent de mieux comprendre ce que les étudiants ont

appris, ainsi que les valeurs, les comportements et les attitudes qu'ils ont adoptés et utilisés après l'obtention du diplôme. Il y a là une procédure de suivi importante qui aide à procéder aux ajustements nécessaires.

Toutefois, l'institution se garde d'accepter à la lettre les messages émanant de partenaires parfois préoccupés avant tout de questions à court terme. Cet aspect est particulièrement important quand on travaille avec des employeurs. Ainsi, par exemple, on a parfois conseillé à *Zamorano* de créer des programmes de niveau universitaire exclusivement centrés sur des matières principales comme le café, le coton ou le bétail laitier. Il est évident qu'une focalisation professionnelle aussi étroite aurait constitué un grand pas en arrière.

À l'*Université de Cordoue*, la première étape du processus de planification a consisté à effectuer une enquête parmi les entreprises et les établissements publics et privés impliqués dans la communauté rurale qui pourraient être des employeurs potentiels pour les diplômés en développement rural. Cette recherche, qui vise à déterminer la nature et les caractéristiques de la demande de diplômés en développement rural, a été conçue pour définir les besoins des différents agents aux niveaux local, provincial, régional, national et européen. Cette enquête avait deux objectifs : premièrement, faire ressortir les opinions du groupe de ceux qui affirmaient la nécessité de disposer des diplômés spécialisés dans le développement rural ; deuxièmement, définir le profil des diplômés le plus approprié et le contenu des cours.

À la suite de cette enquête, une première expérience de formation sur le terrain a consisté en un cours de requalification de professionnels provenant de pays divers et travaillant dans le secteur agricole. Le *Gouvernement régional d'Andalousie* [Junta de Andalucía] a apporté les ressources nécessaires à l'exécution de cette expérience pilote en 1994. Le cours d'*expertise en développement rural* [Experto en desarrollo rural] a été fréquenté par les étudiants de six pays différents et a attribué 30 crédits dans le cadre du *Système européen de transfert de crédits*.

Les résultats satisfaisants obtenus par cette expérience pilote, complétés par une série de cours d'été de courte durée, ont confirmé l'existence d'un besoin social et d'une demande spécifique d'enseignement supérieur en matière de développement rural auxquels aucune université espagnole n'était en mesure de répondre.

En Chine, la réforme de l'ESA a eu lieu dans le cadre d'une approche de la planification soigneusement conçue comportant les étapes suivantes :

- identification et diagnostic des problèmes internes et externes et des contraintes rencontrés au cours de la réforme économique nationale. Ce processus, qui avait déjà commencé à la fin des années 1980, avait été impulsé, pour l'essentiel, par les établissements d'ESA sur le plan interne et par le ministère de l'Agriculture ;
- formulation de la stratégie, du concept et des principes directeurs de la réforme des établissements d'ESA en fonction des problèmes et des contraintes identifiés, et intégration dans la réforme institutionnelle nationale. Cette tâche a été accomplie conjointement par les ministères de l'Éducation et de l'Agriculture en 1993 ;
- lancement dans quelques universités de la réforme pilote concernant les structures internes et les fusions. À la suite de cet essai, l'élaboration du concept de la réforme s'est poursuivie et un plan d'action de la réforme à grande échelle des établissements d'ESA a été établi sur la période 1993-1995 ;
- mise en œuvre de la réforme des établissements d'ESA dans le pays tout entier grâce à une coopération et à une coordination multi-institutionnelles. La mise en œuvre a commencé en 1996. Ce processus a été orienté par les ministères de l'Agriculture et de l'Éducation, en coopération avec le gouvernement provincial.

En 2002, le processus de réforme de certains établissements d'ESA se poursuivait. Dans les six pays étudiés, l'ensemble des 69 établissements d'ESA, comprenant les universités d'agriculture nationales et provinciales et les collèges, a participé à la réforme.

2.3.2 Structure administrative et gouvernance

L'exécution de missions et d'activités diversifiées exige des structures administratives et des mécanismes de gouvernance appropriés. Les cas qui ont été étudiés confirment que cette dimension constitue une composante importante dans le processus de la réforme.

Des aspects divers sont en jeu. L'un d'eux est lié aux processus de prise de décisions et à la nature et à l'intensité de la responsabilité partagée aussi bien au sein de l'établissement qu'avec sa clientèle. Un autre aspect concerne la structure de l'établissement qui prend en compte son mandat,

les attentes et les contraintes externes. Enfin, le partage de l'autorité entre les différents niveaux de la gestion représente une variable essentielle pour la compréhension du changement institutionnel. Les études de cas illustrent l'ensemble de ces aspects. Si certains exemples sont directement liés à un problème particulier, des processus plus complexes affectent de manières multiples la structure administrative et la gouvernance, comme dans le cas de la réforme en Chine.

La transformation du style de gestion à *Zamorano* a eu lieu dans le cadre d'une plus large transformation du paysage politique. Dans tous les pays de la région, au début des années 1990, les gouvernements démocratiques avaient remplacé les dictatures militaires, les organisations de la société civile avaient revêtu une importance croissante et les droits de l'homme étaient devenus une question majeure. Il est clair que le modèle relativement autoritaire de *Zamorano*, créé dans une période peu propice à la démocratie, avait besoin de s'adapter à ces réalités politiques et sociales nouvelles. Le Conseil [Junta Fiduciaria] a été un protagoniste clé du changement institutionnel. Au cours de la période 1997-2002, il a apporté un appui important à la conceptualisation et à la mise en œuvre de la réforme. Tout au long des années 1990, des efforts constants ont été déployés pour décentraliser l'autorité et la responsabilité vers les programmes. Toutefois, de fortes résistances internes ont limité l'impact de cette politique de décentralisation.

Au *Bunda College*, la question de l'autonomie a été débattue à plusieurs reprises par les autorités universitaires et par le gouvernement. En 1999, l'Université du Malawi a engagé une équipe de consultants pour émettre des recommandations sur la manière de réformer l'orientation de la gouvernance. Parmi ces suggestions, l'équipe a recommandé :

- d'améliorer l'efficacité et la pertinence des produits et services de l'Université grâce à la décentralisation et à la réorganisation fonctionnelle et de se dégager des fonctions non essentielles comme la supervision de l'entretien, la sécurité et la restauration ;
- d'adjoindre à la direction du collège une autorité exécutive qui assurera un transfert de fonctions sans heurts du rectorat aux collèges.

Les discussions sur une autonomie accrue du *Bunda College* se poursuivent. Cependant, il possède déjà des pouvoirs accrus, car il peut :

- percevoir des droits de scolarité ;
- annoncer le recrutement d'étudiants ;
- recommander au bureau de l'université le recrutement d'étudiants de troisième cycle ;
- recevoir les revenus produits par le collège ;
- recevoir directement les subventions du Trésor public, depuis juillet 2002.

Il existe malheureusement encore d'autres activités pour lesquelles le collège ne possède pas la même autonomie :

- décerner les diplômes et certificats ;
- approuver les programmes d'études ;
- approuver le budget annuel ;
- faire de la publicité pour le recrutement d'étudiants du troisième cycle ;
- décider des conditions d'emploi du personnel.

Les réformes menées à l'ITESM ont conduit à restructurer l'organisation. Au niveau de l'*École d'agriculture*, cela a entraîné la fusion de plusieurs départements et l'intégration de l'école dans un nouvel organe administratif appelé *Division de l'ingénierie et de l'architecture*. Cette restructuration illustre parfaitement le recentrage de l'institution.

En Chine, le changement de structure administrative interne des établissements d'ESA constitue un élément important de la réforme. L'intégration des fonctions des départements ou divisions universitaires a amélioré l'efficacité. En conséquence, les effectifs du personnel administratif ont été réduits de 30 à 40 %. Le personnel administratif excédentaire a été transféré aux services logistiques et aux départements de gestion des étudiants.

De plus, pour les mêmes raisons d'efficacité, les établissements d'ESA existants ont été fusionnés avec les universités provinciales. Un plan de fusion à grande échelle a été lancé en 1998, après une phase pilote. Quatre types de fusion ont été mis en œuvre :

- (i) « fusion entre fort et faible » : des établissements d'ESA forts ont fusionné avec les plus faibles ;

- (ii) « fusion entre les plus forts » : plusieurs établissements d'ESA forts ont formé un nouvel établissement, plus puissant et plus vaste, avec un plus grand nombre de facultés couvrant tous les secteurs professionnels concernés par le marché du travail ;
- (iii) « fusion entre les faibles » : intégration de plusieurs établissements d'ESA relativement faibles en vue d'un renforcement des capacités et d'une utilisation plus efficace des ressources appropriées ;
- (iv) fusion d'établissements d'éducation avec des établissements de recherche. Avant la réforme, la coopération entre les établissements d'ESA et de recherche était très limitée : il arrivait qu'ils entrent ensemble en concurrence pour l'allocation de fonds destinés à la recherche. La fusion d'établissements d'éducation avec des établissements de recherche augmente le nombre de places pour les étudiants en enseignement pratique, cependant les établissements de recherche peuvent utiliser les équipements des établissements d'ESA pour mener leurs activités de recherche.

Les résultats et l'impact des différents types de fusion ont été très divers. Pour les fusions « entre les plus forts », l'efficience et l'efficacité ont sensiblement augmenté. Pour les fusions « entre fort et faible », il est arrivé que les organisations les plus solides exercent une discrimination à l'égard des plus faibles en matière d'allocation de fonds et de répartition interne des ressources. *L'Université Xinjiang Shihezi* est une bonne illustration d'une « intégration entre les plus faibles » réussie. Elle a été constituée en 1996 par la fusion de plusieurs établissements relativement faibles : le *Collège d'agriculture Xinjiang Shihezi* a fusionné avec le *Collège médical de Shihezi*, le *Collège d'économie de Shihezi* et le *Collège normal de Shihezi*. Cette fusion a permis d'augmenter les capacités d'accueil, ainsi que les effectifs des enseignants et des chercheurs. La réputation de ces universités récemment établies s'est sensiblement améliorée.

Dans le cas où les établissements bénéficiaient d'un statut social et d'une réputation solidement établis en matière d'éducation, la fusion a parfois produit un effet négatif sur la qualité du recrutement, les meilleurs candidats ayant tendance à préférer s'inscrire dans des facultés ou départements universitaires renommés.

Lorsque des établissements d'éducation et de recherche établis dans une même enceinte ont fusionné (comme dans le cas de l'*Université d'agriculture et de technologie forestière Shanxi Yangling*), il a parfois été difficile de coordonner l'allocation des fonds destinés à la recherche et à l'éducation.

Dans tous les types de fusion, les coûts globaux d'administration interne et de coordination ont augmenté. Cela a été dû en partie au fait que les établissements qui faisaient l'objet de la fusion étaient établis dans des zones différentes. Ainsi, dans le cas de l'*Université d'agriculture de Chine*, dont les deux campus sont situés à 10 km l'un de l'autre, la coordination et l'administration unifiées demandent davantage de ressources.

Ces exemples illustrent l'ampleur de la réforme et son impact sur la restructuration des établissements. Pour y parvenir, il a fallu établir et piloter un partenariat diversifié.

Tableau 5. Les partenaires dans la réforme des établissements d'ESA (Chine)

Partenaires	Fonctions et rôles dans la réforme des établissements d'ESA
1. Institutions gouvernementales	
Ministère de l'Agriculture	<ul style="list-style-type: none">– Formuler la politique et le concept de la réforme des établissements d'ESA– Concevoir le plan opérationnel de la réforme– Lancer des essais de réforme pilotes dans des universités témoins– Assurer la coordination avec le ministère de l'Éducation et les pouvoirs locaux sur la fusion institutionnelle et la décentralisation des autorités administratives– Exécuter, coordonner, superviser et évaluer le processus de réforme des établissements d'ESA
Ministère de l'Éducation	<ul style="list-style-type: none">– Concevoir et formuler une politique et des principes directeurs pour une réforme globale du système national d'enseignement supérieur– Consultations avec le ministère de l'Agriculture et d'autres organismes concernés pour le pilotage et l'exécution de la réforme de l'ESA, notamment pour la fusion des établissements d'ESA et la modification des liens administratifs avec le ministère de l'Éducation et le Département de l'éducation au niveau provincial– Formuler la politique et le concept de la réforme des programmes d'études, des brochures d'information et de la méthodologie pédagogique et accompagner le processus de réforme– Formuler, tester et mettre en œuvre le concept de la réforme concernant l'admission des étudiants et l'enseignement pour l'emploi– Publier des informations sur la réforme des établissements d'ESA et son impact

Tableau 5. (suite)

Partenaires	Fonctions et rôles dans la réforme des établissements d'ESA
Département provincial de l'agriculture	<ul style="list-style-type: none"> – Coordonner la mise en œuvre de la réforme des établissements d'ESA au niveau provincial, en coopération avec le Département de l'éducation et le Département de la science et de la technologie pour la fusion des institutions de recherche avec les universités – Participer à la réforme des programmes d'études, de l'admission des étudiants et de l'emploi des diplômés
Département provincial de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> – Coordonner la fusion entre les établissements d'ESA et les universités multidisciplinaires au niveau provincial, en coopération avec les Départements de l'agriculture – Accompagner la réforme des programmes d'études, de l'admission des étudiants et de l'emploi des diplômés – Assurer le suivi et la supervision du processus de réforme et modérer les conflits entre les différents établissements qui doivent fusionner
Ministère du Personnel et Ministère du Travail et de la Sécurité sociale	<ul style="list-style-type: none"> – Responsable de la formulation de la politique de l'emploi des diplômés universitaires – Développer les normes de qualification des salariés – Publier l'information concernant l'emploi des diplômés

2. Établissements d'ESA

Administrateurs	<ul style="list-style-type: none"> – Mettre en œuvre la réforme des établissements d'ESA, notamment la restructuration des facultés et des départements, et la réforme du recrutement du personnel – Fournir des informations en retour sur le processus de réforme et son impact – Gérer les conflits entre les différents établissements qui sont amenés à fusionner
Corps enseignant et personnel	<ul style="list-style-type: none"> – Bénéficiaires et promoteurs de la réforme des établissements d'ESA aux niveaux du collège et du département – Mettre en œuvre les nouveaux programmes d'études et la nouvelle méthodologie didactique – Fournir des indications et des informations en retour sur l'impact subi par les établissements d'ESA et apporter des propositions pour la poursuite de leur réforme
Étudiants et leurs parents	<ul style="list-style-type: none"> – Apporter des informations en retour sur le marché du travail concernant les qualifications dispensées par les établissements d'ESA – Évaluer l'impact de la réforme des programmes d'études et de la méthodologie didactique – Suivre le comportement professionnel des enseignants

3. Établissements de recherche en éducation

	<ul style="list-style-type: none"> – Participer au processus de formulation de la politique de réforme des établissements d'ESA – Apporter des propositions et des principes directeurs professionnels sur la gestion des programmes d'études – Élaborer le concept de la réforme et conseiller les établissements d'ESA sur l'introduction d'une méthodologie didactique centrée sur les qualifications – Conduire la recherche pédagogique en vue de poursuivre la réforme de la méthodologie didactique
--	--

Source : Tableau établi d'après les indications obtenues au cours d'entretiens avec des hauts fonctionnaires du ministère de l'Agriculture et des administrateurs de l'UAC.

Après la réforme, la plupart des fonctions administratives des établissements locaux d'ESA ont été décentralisées et transférées au gouvernement provincial ou directement aux établissements. Les fonctions décentralisées incluent la planification financière et le budget d'investissement, la planification du perfectionnement du personnel et son recrutement, la planification des inscriptions et l'emploi des étudiants. Les établissements d'ESA peuvent élargir et diversifier les sources financières en mobilisant d'autres sources au niveau local, y compris des entreprises faisant partie d'universités, mais aussi des investisseurs étrangers. Le montant accru des droits d'inscription acquittés par les étudiants a amélioré la situation financière des établissements d'ESA les plus réputés.

Le ministère de l'Éducation administre l'Université d'agriculture de Chine, l'Université de science et de technologie forestières de la Chine du Nord-Ouest, l'Université d'agriculture de Nanjing, l'Université d'agriculture de Huazhong, l'Université de foresterie de Beijing, l'Université de foresterie de la Chine du Nord-Est. Les 63 anciennes universités d'agriculture ont toutes été fusionnées en universités multidisciplinaires ou placées sous la tutelle des départements locaux de l'éducation ou de l'agriculture.

En conséquence, le gouvernement central a réduit sa charge financière et administrative. Avant la réforme, il était le seul partenaire dans le fonctionnement des établissements d'ESA. Aujourd'hui, le marché de l'éducation s'est élargi et ouvert à tous les partenaires, y compris aux investisseurs ou aux entreprises privés. La diversification du marché de l'éducation a créé un environnement institutionnel concurrentiel. Il y a là, pour les établissements d'ESA existants, une force institutionnelle qui les pousse à poursuivre l'amélioration de leur qualité éducative. Sous l'orientation politique de l'administration locale, les établissements d'ESA peuvent établir leur stratégie institutionnelle et formuler des plans de développement, conformément aux besoins de l'agriculture provinciale et du développement rural. La décentralisation a également réduit la stratification administrative. Ce changement a sensiblement amélioré l'efficacité globale de l'éducation. Après la réforme, les fonctions gouvernementales se trouvent essentiellement concentrées au niveau macro et à une orientation de politique générale et institutionnelle.

En Ukraine, le gouvernement central joue un rôle important dans la formulation et l'adaptation des programmes conformément aux besoins de l'économie. Le *ministère de l'Éducation* est chargé de formuler les directives nationales de l'enseignement supérieur et de superviser leur exécution. Ces directives sont habituellement mises à jour tous les cinq ans. Au cours de cette période, les universités peuvent soumettre des propositions et des requêtes à l'*Administration des programmes d'études et des cursus universitaires* du *ministère de l'Éducation*.

2.4 Les questions de personnel

Le concept d'« organisation d'apprentissage » pénètre progressivement le domaine de l'ESA. On admet de plus en plus que les performances dépendent de l'apprentissage. Étant donné l'accélération du rythme de la transformation rurale, les établissements d'ESA doivent absorber des connaissances nouvelles, dont certaines sont extérieures à leurs domaines traditionnels d'intérêt et de responsabilité. Pour relever ce défi, les établissements d'ESA doivent élaborer une culture de perfectionnement du personnel mais aussi adapter des formes nouvelles de gestion du personnel, notamment en ce qui concerne les pays en transition.

En 1992, un document officiel indiquait que « *pour atteindre des niveaux d'excellence et de haute qualité, l'ITESM a adopté la conception de l'amélioration continue* ». En conséquence, chaque membre du corps enseignant doit avoir reçu une formation aux techniques didactiques appliquées à l'enseignement supérieur. Le personnel est classé en trois catégories : (i) le personnel enseignant, (ii) le personnel consacré à la consultation et (iii) le personnel consacré à la recherche. Cette catégorisation illustre la diversité des missions de l'institution.

Traditionnellement, une grande partie de l'activité des professeurs était affectée à la recherche. Cependant, à une époque plus récente, la part du temps consacré au développement et à la maîtrise des techniques didactiques, avec notamment l'introduction de la technologie de l'information en salle de cours, a contrebalancé le temps destiné à l'enseignement et à la recherche.

En Chine, avant la réforme, le personnel employé à l'enseignement et à la recherche dans les universités d'agriculture appartenait à la fonction

publique. Une fois qu'un membre du personnel avait été recruté, sa période d'emploi n'était pas limitée : il pouvait continuer de travailler jusqu'à l'âge de la retraite. Les établissements d'ESA n'avaient pas le droit de rompre le contrat de travail, même si le personnel n'était pas en mesure de leur apporter les services attendus. Avec l'introduction du « système de recrutement dynamique du personnel » sur une période contractuelle d'une moyenne de deux ans, l'emploi à vie appartient maintenant au passé.

Un autre domaine de réformes important est celui des salaires. Depuis 2000, la plupart des universités ont réformé le mécanisme des salaires et des paiements en augmentant les salaires et les revenus des enseignants et des chercheurs. Selon l'enquête menée pour cette étude, le revenu moyen du personnel professionnel après 2000 a augmenté de 40 à 50 %. Dans le nouveau système, le revenu prendra en compte certaines composantes des salaires basées sur les performances. Si les résultats de l'évaluation des étudiants et l'exécution globale des tâches pendant l'année n'ont pas rempli les conditions minimales prescrites pour un poste donné, l'intéressé est transféré à un poste inférieur avec un salaire moindre. On attend de ce système qu'il exerce une pression sur les membres du personnel pour l'amélioration de leurs qualifications et de leurs performances, conformément aux descriptions de postes qui sont publiées.

Afin de motiver les directeurs de collège ou de département, des indemnités de fonction spéciales sont maintenant proposées. Elles devraient encourager les doyens et les directeurs de collège et de faculté à améliorer leurs capacités de gestion et de direction.

Pour attirer et retenir les jeunes scientifiques, certaines grandes universités nationales, comme l'*Université d'agriculture de Chine* et l'*Université d'agriculture de Nanjing*, ont mis en œuvre un programme spécial de « Promotion du perfectionnement des jeunes scientifiques ». Dans ce programme, les jeunes professeurs et les professeurs associés qui ont réalisé d'excellentes performances dans la recherche et l'enseignement peuvent bénéficier de fonds de recherche spéciaux et d'une prime subventionnée complémentaire. Grâce à ce programme de promotion, un groupe de jeunes scientifiques d'excellent niveau ont rapidement obtenu leurs diplômes et jouent maintenant des rôles très importants à des postes universitaires essentiels.

À la suite d'une réforme du personnel et d'une augmentation du total des inscriptions depuis 1997, le rapport entre le personnel administratif et les inscriptions d'étudiants est passé de 1/16 en 1995 à 1/28 en 2000. Le rapport entre les enseignants à plein temps et les étudiants de licence s'est également accru, passant de 1/4 en 1988 à 1/11 en 2000. Ces indicateurs reflètent le gain d'efficacité obtenu grâce à la réforme. Toutefois, le rapport étudiants/enseignants reste inférieur à celui des universités d'Europe et d'Amérique du Nord (de 20 à 30), ce qui laisse supposer que des progrès supplémentaires peuvent être réalisés.

L'administration des universités s'est améliorée grâce à la réforme de la structure du personnel et à la décentralisation du pouvoir administratif aux niveaux du collège et du département. Selon des estimations des ministères de l'Agriculture, le nombre total des postes administratifs de très haut niveau a été réduit de 30 %. Après la réforme, le rapport entre le personnel d'enseignement et de recherche et le personnel administratif a, par conséquent, augmenté d'au moins 20 %. À la suite de ces gains d'efficacité, le salaire du personnel administratif a augmenté d'environ 40 %.

2.4.1 Le financement

Dans un contexte de faible niveau des revenus, il est souvent difficile de trouver des ressources permettant de maintenir le fonctionnement des établissements et de mettre en œuvre le changement. Il est fréquent que les projets soient financés par des ressources extérieures : quand ces fonds sont épuisés, l'établissement doit trouver d'autres sources de financement.

L'équation du financement varie en fonction des contextes nationaux spécifiques, mais aussi du statut de l'établissement. Par exemple, l'ITESM n'a jamais dépendu d'un financement public. Depuis ses origines, c'est un établissement privé. Ses ressources proviennent des droits d'inscription, mais elles combinent également différentes autres sources privées, selon les pourcentages suivants :

- droits d'inscription (environ 50 %) ;
- appui financier du conseil d'administration (15 %) ;
- revenus procurés par les *Sorteos Tec* (tombolas) périodiques (20 %) ;
- vulgarisation, formation continue et recherche appliquée (5 %) ;
- campagnes de financement (visant essentiellement les entreprises privées) (10 %).

Jamais un organisme gouvernemental officiel, que ce soit au niveau fédéral, à celui des États fédérés ou au niveau local n'a apporté une subvention ou un appui financier. Pourtant, l'ITESM a toujours été un prestataire de services fiable pour de nombreuses initiatives gouvernementales, comme des programmes de vulgarisation et de développement incluant la formation et la recherche.

Toutefois, de 1982 à 1984, alors que le nombre des inscriptions était en baisse, il a été impératif de s'adapter à la diminution des revenus assurés par les droits universitaires. En 1984, il a donc été décidé d'augmenter de 25 % la charge d'enseignement et les responsabilités des professeurs afin d'accroître la productivité. Cette augmentation a duré pendant quatre ans au moins avant d'être ramenée progressivement à son niveau initial. Cet exemple montre le degré de flexibilité des établissements, ainsi que le rôle de stabilisation que peut jouer la charge d'enseignement dans un contexte d'austérité financière.

Au contraire, le *Bunda College* dépend essentiellement des subventions de l'État. À l'origine, l'État débloquait des fonds pour l'université sur une base annuelle mais, du fait de ses difficultés financières, cette opération est devenue mensuelle. Pour compliquer la situation, la subvention étatique aux universités et, par conséquent, aux collèges universitaires, a diminué. Quand l'allocation de subventions devient problématique, les étudiants risquent fort d'être renvoyés chez eux : c'est la méthode de réduction des dépenses la plus simple, mais il est évident qu'elle soumet le collègue à rude épreuve en ce qui concerne le fonctionnement de ses programmes.

L'État a réalisé qu'il ne pouvait plus assurer le taux élevé des subventions qu'il allouait aux collèges pour l'enseignement et l'entretien des étudiants. Des discussions entre les autorités universitaires et le gouvernement ont abouti à l'introduction du partage des coûts avec les étudiants en 2000. Cette année-là, les frais annuels d'entretien par étudiant s'élevaient à 180 000 MWK (3 273 \$ EU)². Il a été convenu que chaque étudiant apporterait 26 % (46 000 MWK, équivalant à 836 \$ EU) de ce coût sous la forme d'un prêt remboursable dix ans après l'obtention du diplôme. Cette décision s'est heurtée à une vive résistance des étudiants,

2. Le taux de change du kwacha du Malawi (MWK) par rapport au dollar des États-Unis était de 55 MWK pour 1 \$ EU.

dont beaucoup proviennent de familles pauvres. Des discussions ultérieures entre les étudiants de l'université et les autorités universitaires ont permis d'aboutir à un compromis sur une contribution de 13,9 % (25 000 MWK) du coût total par étudiant, le reste étant versé par l'État. On notera toutefois que la solution du « partage des coûts avec les étudiants » avait été proposée dès 1998, mais que le gouvernement l'avait toujours rejetée pour des raisons politiques.

Dans ce contexte, la poursuite de la diversification des ressources a été une stratégie clé de l'administration du collège. Ce dernier a donc pris de nombreuses initiatives rémunératrices, tels les programmes de courte durée, le plus souvent proposés sur une base *ad hoc* et en fonction de la demande.

La communication a été utilisée comme une stratégie destinée à attirer les donateurs. Ainsi, l'approche appelée « Apprendre à connaître Bunda » a ciblé une sélection de donateurs et de décideurs qui ont été invités à passer une journée « portes ouvertes » au collège afin d'examiner ses besoins en matière de recherche et d'enseignement. De plus, des contacts plus directs avec les donateurs et les décideurs ont été pris grâce à une approche de « porte-à-porte » pour la mobilisation de fonds.

L'exploitation agricole du collège a elle aussi permis de générer des revenus. Le *Bunda College* possède 1 200 hectares de terres agricoles. Dans les premiers temps, l'exploitation était dirigée par l'administration centrale du collège. Son mode de gestion a évolué d'une prise en charge par des membres du corps enseignant dans les années 1970 au recours à des gestionnaires professionnels d'exploitations agricoles à la fin des années 1970 et au début des années 1980. Ils étaient tous directement responsables devant le principal du collège. L'administration centrale a pris le contrôle de l'exploitation à partir du début des années 1980. Elle est intervenue sur la plupart des questions de gestion, notamment les finances, la sélection des entreprises et la gestion de la ferme. Cette centralisation a provoqué, entre autres, le déclin des performances de l'exploitation et, par conséquent, une réduction de ses revenus. Au début des années 1990, le collège a repris son administration, mais elle était alors tellement endettée que ses créanciers en étaient les propriétaires véritables. Afin de produire des revenus, le collège a décidé de revitaliser l'exploitation sous la forme d'une société anonyme.

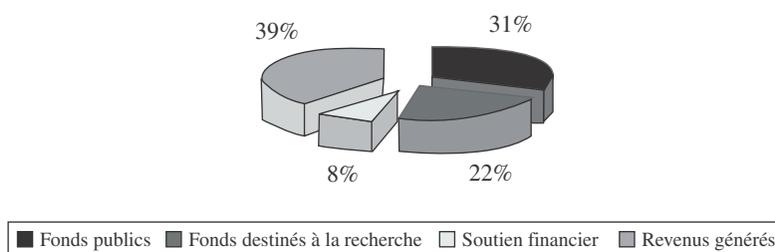
En Chine, la réforme de l'ESA a comporté diverses mesures visant à rénover le financement des établissements. Dans le cadre du nouveau système, les sources de financement incluent :

- (i) Les fonds destinés à l'éducation alloués par le gouvernement aux établissements d'ESA en fonction du nombre d'étudiants, qui constituent environ 31 % du total des revenus. Le gouvernement versera une subvention à l'éducation de 6 000-7 000 yuan par étudiant, ce qui permettra d'inciter les établissements d'ESA à augmenter le nombre des inscriptions.
- (ii) Les fonds destinés à la recherche provenant des établissements étatiques et des entreprises agricoles et agrochimiques, qui constituent environ 22 % de la totalité du budget disponible, les fonds alloués à la recherche par l'État représentant 90 % de ce pourcentage. Les fonds destinés à la recherche sont essentiellement fournis par la *Fondation pour les sciences naturelles*, le *ministère de l'Agriculture*, le *ministère de la Science et de la Technologie* et les *Fonds de recherche pour les jeunes scientifiques*.
- (iii) D'autres fonds alloués par l'administration centrale et locale pour l'amélioration des infrastructures et le soutien financier du fonctionnement du collège constituent environ 8 % du budget : ils proviennent à 79 % de l'administration centrale et à 21 % du gouvernement central. Les fonds affectés par l'administration centrale aux améliorations des infrastructures des établissements d'ESA sont principalement alloués aux grandes universités nationales, alors que les investissements destinés aux établissements provinciaux ou à des niveaux inférieurs sont très limités. L'infrastructure des établissements d'ESA dans les provinces occidentales est encore de mauvaise qualité, les fonds publics disponibles étant limités.
- (iv) Les droits de scolarité acquittés par les apprenants, les revenus générés par les diverses activités d'enseignement et de formation rémunératrices, comme les cours de formation à court terme dispensés sur le campus, l'éducation des adultes autofinancée, les programmes d'apprentissage à distance et les revenus transférés par les entreprises affiliées. Globalement, ces sources représentent environ 39 % du budget total. Les droits de scolarité varient de 3 500 à 4 500 yuan par personne et par an, selon les facultés.

L'unification des différentes catégories d'étudiants constitue une mesure importante pour le financement des établissements d'ESA. Avant 1993, il existait deux types d'étudiants : ceux qui étaient financés par l'État et ceux qui étaient autofinancés. En 1993, le *ministère de l'Éducation* a mené dans quelques universités des expériences visant à unifier les inscriptions de ces deux catégories. Dans le nouveau système d'inscriptions, tous les étudiants doivent acquitter les mêmes frais d'inscription afin de couvrir 20 à 30 % de l'ensemble des dépenses d'éducation. Avant l'unification, les étudiants autofinancés ayant les notes d'admission les plus proches du minimum devaient acquitter 100 % des frais de scolarité. Grâce aux nouvelles conditions d'inscription des étudiants, le déficit des ressources, qui dépendait pour l'essentiel des fonds publics destinés à l'éducation, s'est trouvé sensiblement réduit.

La stratégie de diversification représente l'amélioration la plus importante de la situation financière des établissements d'ESA. Ce modèle est illustré par les chiffres qui concernent l'*Université d'agriculture de Chine* pour l'exercice 2001. Par rapport à 2000, le financement total de l'UAC a été augmenté de 37 %. L'appui de l'État et les revenus autogénérés ont été les agents de cette augmentation.

Graphique 3. Sources de financement de l'UAC en 2001

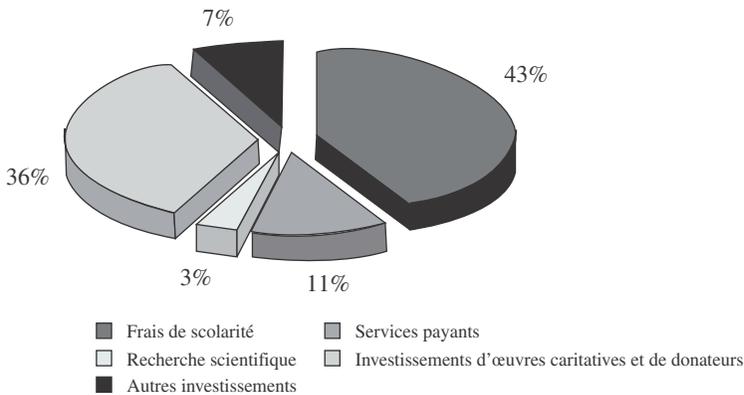


Dans le cas de l'UAC, les revenus générés par les entreprises affiliées à l'université sont très limités, puisqu'ils représentent moins de 10 % du budget annuel total, bien que des fonds d'investissement considérables aient été investis dans les entreprises au cours des 20 dernières années. À l'opposé de l'UAC, dans certains établissements d'ESA comme le *Collège d'agriculture de l'Université de Yangzhou* et le *Collège d'agriculture de l'Université du Zhejiang*, la contribution des entreprises

de transformation ou des fermes expérimentales affiliées aux établissements d'ESA représente plus de 20 % du revenu annuel. Cette ressource a compensé la pénurie de fonds publics. Le problème essentiel des entreprises affiliées est que les droits de propriété et la répartition du capital, ainsi que l'interface financière entre l'université et l'entreprise, n'ont pas encore été clairement définis et fixés dans un contrat. Les entreprises utilisent le droit de propriété intellectuelle et le capital investi des établissements d'ESA pour leur propre fonctionnement, mais elles ne sont pas tenues d'allouer les bénéfices financiers à l'université.

En Ukraine, l'UNAU a bénéficié, au cours des dernières années, d'un financement accru de l'État. De plus, des efforts sont déployés pour diversifier le financement. Les revenus autogénérés représentent jusqu'à 10 % du budget total.

Graphique 4. Structure des revenus autogénérés à l'UNAU



2.5 Résistance et changement

2.5.1 Les obstacles au processus de réforme

L'expérience de l'*Université de Cordoue* illustre clairement la résistance suscitée par le changement d'une approche basée sur l'agriculture pour une autre basée sur le développement rural. On peut distinguer un certain nombre de résistances qui sont différentes. Dans le secteur agricole lui-même, le passage de l'agriculture productiviste à une approche nouvelle,

comportant les tendances les plus récentes du *développement rural*, entraîne des changements notables aussi bien dans le système de production que dans les attitudes et activités de tous les agents économiques et sociaux mis à contribution. Ces changements n'interviennent pas du jour au lendemain ; une situation nouvelle a au contraire besoin d'un temps suffisant pour mûrir, ainsi que d'un catalyseur capable d'impulser et de stimuler le processus.

L'attitude la plus négative provient de ceux qui ne comprennent pas encore la nécessité d'une formation spécifique en développement rural. Cette attitude peut se rencontrer au sein de l'université, essentiellement parmi certains enseignants les plus âgés, qui considèrent que les cours du programme académique traditionnel couvrent correctement les besoins de ce secteur. Cette attitude, qui est relativement courante chez les ingénieurs agricoles, a été considérablement influencée par le fait que dans les premiers programmes de développement rural qui ont été lancés, du fait du manque de diplômés spécialisés dans ce domaine, un grand nombre de postes ont été pourvus par des ingénieurs agricoles qui étaient sans emploi ou dépourvus d'expérience antérieure. À l'*Université de Cordoue*, cette attitude a été facilement surmontée, puisqu'un grand nombre d'ingénieurs agricoles suivent maintenant des cours approfondis de développement rural afin d'atténuer les lacunes de leur formation.

Le second groupe qui persiste à critiquer le processus est constitué par quelques politiciens locaux soucieux d'affirmer leur intervention dans le réseau de pouvoir et d'administration qui se crée au niveau local. Pour cette raison, ils préfèrent parfois limiter l'accès à la formation des techniciens locaux, afin de restreindre également leur capacité d'initiative et leur autonomie. Bien que ce point de vue étroit soit insoutenable à moyen et à long terme, il est encore présent à des degrés divers et occasionne des difficultés pratiques pour la pleine acceptation du recentrage sur le développement rural.

L'analyse du processus de réforme en Chine apporte des enseignements utiles concernant les sources possibles de résistance à une transformation à l'échelle du système, impliquant une restructuration approfondie et un vaste changement en matière de gestion pour les établissements d'ESA. Selon les entretiens menés avec le personnel administratif et l'étude des articles relatifs à la réforme, les sources de résistance suivantes peuvent être identifiées :

- La fusion des établissements a réduit le nombre des postes administratifs, qu'il s'agisse de présidents et vice-présidents ou de directeurs de département, ce qui signifie qu'environ 30 à 40 % du personnel administratif qui exerçait une fonction dirigeante ont été contraints d'abandonner leur poste antérieur. Cela a occasionné une résistance à la réforme du personnel et de l'administration. Les contre-mesures destinées à vaincre les résistances consistent à introduire un mécanisme de recrutement du personnel ouvert, transparent et compétitif, que ce soit au niveau de l'université ou à celui du collège.
- L'élargissement de l'éventail des paiements et des salaires en vue de motiver le personnel d'enseignement et de recherche a provoqué des disparités sociales entre des personnels ayant des qualifications différentes. Des personnes ayant travaillé à des postes de direction peuvent perdre leur poste dans le nouveau système d'emploi du personnel. Parmi les mesures visant à supprimer les facteurs de résistance figure la mise en place d'un système souple de suivi des contrats et des performances concentré sur la qualification et l'efficacité dans le travail du personnel professionnel.
- La réduction du nombre des postes universitaires de haut niveau a eu pour conséquence que certains professeurs ont perdu leur poste et ont été remplacés par des collègues plus jeunes et plus qualifiés. Certains remplacements et échanges sont intervenus entre les membres du personnel.
- La résistance opposée par le personnel qui avait précédemment travaillé dans les établissements fusionnés qui comprenaient de meilleurs revenus et de meilleurs salaires a représenté une question sensible. Les intéressés s'inquiétaient des incidences de la fusion institutionnelle sur leurs revenus. Pour réduire cette résistance, une solution a consisté à introduire une certaine souplesse dans la répartition des revenus et à permettre aux établissements ayant des revenus supérieurs d'utiliser une échelle flexible des salaires.
- La résistance opposée à la mise en commun des équipements d'enseignement et de recherche a été surmontée par l'ouverture des laboratoires à tous les chercheurs qui travaillaient dans différents départements et facultés.

Au sein de l'établissement, la résistance au changement peut parfois être perçue comme un problème de génération. À l'ITESM, les jeunes enseignants n'ont pas éprouvé de difficultés majeures à s'adapter au nouveau paradigme. Ils ont rapidement adopté ce modèle, probablement motivés par le niveau élevé de la technologie de l'information qui intervient dans ce processus. Ils ont sans aucun doute perçu le changement comme une option positive et avantageuse.

Au contraire, les enseignants plus « traditionnels » et plus âgés ont souvent perçu le nouveau système comme une expérience positive mais à court terme et l'ont considéré avec mécontentement et défiance. Heureusement, l'expérience est venue modifier progressivement leur perspective, car les cours sont maintenant une réalité établie. À l'heure actuelle, les professeurs les plus âgés adoptent les changements avec satisfaction, et dans certains cas avec enthousiasme.

Les enseignements qui découlent des études de cas montrent qu'en dépit des progrès réalisés, la plupart des établissements rencontrent des difficultés dans ce processus d'ajustement et de réorganisation. Le changement est parfois lent, il demande toujours beaucoup de temps et se heurte à des résistances.

Il n'existe pas de recette pour surmonter les obstacles au changement, mais l'examen portant sur d'autres expériences vécues peut aider à prévoir les origines et la nature de la résistance et à formuler des réponses adéquates.

2.5.2 Les critères de réussite

Les établissements d'ESA formulaient leurs priorités de l'intérieur. Aujourd'hui, ils doivent être réactifs aux demandes extérieures et assumer de nouvelles responsabilités afin de favoriser le développement rural. Il en résulte qu'ils ont plus l'esprit d'entreprise et sont plus sensibles aux besoins des élèves ruraux, se consacrant davantage aux activités de vulgarisation et aux besoins de la communauté. Sans prétendre à l'exhaustivité, les études de cas donnent à penser que les établissements d'ESA novateurs sont ceux qui :

- élargissent leur mandat au-delà de la production agricole pour intégrer les questions de développement rural ;

- introduisent la flexibilité dans les programmes d'études comme dans la structure administrative ;
- établissent des alliances créatives avec les entreprises ;
- contribuent au développement de la main-d'œuvre dans leur communauté ;
- apportent aux exploitations agricoles et aux petites entreprises des informations nouvelles sur la technologie et sur les marchés ;
- assurent la promotion de l'entrepreneuriat, l'objectif de ce dernier ne portant pas seulement sur un programme, mais sur un mode de fonctionnement de l'entreprise tout entière ;
- établissent des liens avec le reste du monde pour développer leur savoir ;
- adoptent des pratiques de la gouvernance appuyées sur le partenariat avec des partenaires extérieurs et sur des méthodes de planification stratégique ;
- utilisent des formes flexibles de gestion du personnel en introduisant des incitations liées aux performances et des programmes de perfectionnement du personnel ;
- diversifient leurs sources de financement, notamment grâce à l'augmentation des activités de vulgarisation génératrices de revenus.

Toutefois, la réussite de ces « bonnes pratiques » dépend de la qualité des dirigeants. L'impulsion qu'ils exercent à la tête des établissements et la compétence et l'engagement du personnel clé jouent un rôle important dans la réussite de toute initiative de changement.

La flexibilité institutionnelle constitue elle aussi un critère important. Les établissements novateurs sont ouverts aux idées nouvelles et disposés à renforcer leur capacité d'assumer leurs nouveaux rôles.

Outre les facteurs internes, le changement institutionnel peut être entravé, ou favorisé, par le cadre général juridique et de politiques globales dans lequel fonctionne un établissement. Les expériences du *Bunda College* et de la Chine illustrent clairement les contraintes et les perspectives générées par la politique adoptée au niveau macro et par l'environnement juridique. Certains établissements bénéficient d'une grande autonomie à l'intérieur de leurs systèmes et peuvent lancer des programmes ou prendre des initiatives (*Université d'agriculture de Chine, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Université de Cordoue, Zamorano*). D'autres demeurent plus dépendants de l'appareil ministériel

et jouissent d'une moindre indépendance (*Bunda*, UNAU). Cependant, si l'environnement est une variable importante, il n'est pas un facteur déterminant. Les études de cas ont montré que des établissements moins autonomes mais dynamiques et créatifs ont la capacité de façonner leur avenir.

Au-delà de l'identification des « bonnes pratiques » en matière de transformation institutionnelle, le débat fondamental sur *la valeur du changement par rapport à la tradition* demeure. Pour *Zamorano*, la modernisation devrait comporter la réaffirmation des principes institutionnels fondamentaux, *mais non pas* nécessairement des traditions. Lorsque l'on induit un changement en profondeur, il est nécessaire de s'appuyer, dans toute la mesure du possible, sur la culture institutionnelle existante. À *Zamorano*, le processus de changement est apparu comme le lieu idéal de la découverte des principes réels de l'établissement et de leur réinterprétation dans un contexte en mutation. Dans ce cas, la modernisation a conduit à un renforcement des principes. Les établissements doivent percevoir le changement de telle façon qu'ils doivent s'assurer que leurs principes s'expriment de la manière la plus adéquate pour répondre aux besoins et aux attentes des acteurs et des communautés intéressées. « *Les principes doivent perdurer. Les traditions, peut-être pas* » (Andrews, 2002).

Références

- Acker, D. (dir. publ.). 1999. *Leadership for higher education in agriculture. Proceedings of the inaugural conference of the Global Consortium of Higher Education and Research for Agriculture*. Ames, Iowa : Iowa State University.
- Adjepong, S.K. 1999. *The university and national development: an overview of an innovative programme at the University of Cape Coast, Ghana for mid-career agricultural extension staff*. Présentation au personnel de la Banque mondiale lors de la Semaine rurale.
- Andrews, K. 2002. *The deep change process in Zamorano: 1997-2002*. Étude de cas préparée pour la FAO.

- Banque mondiale. 1992. *Assistance to agricultural higher education 1965-1990. Operations evaluation*. Rapport n° 10751. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale, Réseau du développement humain. 1999. *Education sector strategy*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Banque mondiale, Task Force on Higher Education and Society. 2000. *Higher education in developing countries, peril and promise*. Washington, DC : Banque mondiale.
- Bawden, R. 1998. *Agricultural education and training: future perspectives*. Document préparé pour l'équipe Agricultural Knowledge and Information Systems (AKIS) de la Famille rurale de la Banque mondiale.
- Brown II, C. (dir. publ.). 2000. *Organization and governance in higher education* (5^e édition). ASHE Reader Series. Boston : Pearson Custom Publishing.
- Conway, G. 1997. *The doubly green revolution: food for all in the 21st century*. Londres : Penguin Books.
- Eicher, C.K. 1999. *Institutions and the African farmer. Issues in agriculture, 14*. Groupe consultatif pour la recherche agricole internationale (GCRAI).
- Falvey, L. 1997 (août). *Bright students for agriculture: Do we attract them? Is agricultural education interesting?* Document présenté à la conférence Annual Conference of the Australian Institute of Agricultural Science and Technology, Crown Casino, Melbourne. Rome : FAO.
- Gasperini, L. 2000. *From agriculture education to education for rural development and food security: All for Education and Food for All. Proceedings of the 5th Conference on Higher agricultural education*. Royaume-Uni : Seale-Hayne Faculty, University of Plymouth.
- Hansen, G.E. 1990. *Beyond the neoclassical university; agricultural higher education in the developing world, an interpretive essay*. AID Program Evaluation Report n° 20. Washington, DC : Agency for International Development.

- Institut de développement économique de la Banque mondiale (IDE). 1993. *Improving higher education in developing countries*. Cité dans : Falvey (1996), *Food environment education*, Washington, DC : Banque mondiale.
- Johnson, E.L. ; Bently, O.G. 1992. « Strategy options for higher agricultural education ». Dans : Higgs, J. ; Mbithi, P. (dir. publ.), *Education for rural families in developing countries*. Urbana-Champaign : INTERPAKS, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Kanyama-Phiri, G.Y. 2002. *The reform of higher agricultural education institutions: the case of Bunda College of Agriculture*. Étude de cas préparée pour l'IIEP. Paris.
- Kasomekera, Z.M. 1999. « Mobilizing development for agricultural institutions: experiences from Bunda College of Agriculture, Malawi ». Dans : *Proceedings of the Inaugural Conference of the Global Consortium of Higher Education and Research for Agriculture*. Ames, Iowa : Iowa State University.
- Kellogg Commission on the Future of the State and Land Grant Institutions. 2001. *Returning to our roots: Executive summary of the Reports of the Kellogg Commission on the Future of the State and Land Grant Institutions*. Washington, DC : National Association of State Universities and Land Grant Colleges.
- Kunkel, H.O. ; Maw, L. ; Skaggs, C.L. (dir. publ.). 1996. *Revolutionizing higher education in agriculture, framework for change*. Ames, Iowa : Iowa State University.
- Lee, Y.D. 1997. *The agricultural education system of Korea*. Document présenté lors de la réunion de l'OAP : Agricultural Education Systems, Tokyo (Japon).
- Lele, U. 1975. *The design of rural development, lessons from Africa*. Washington DC : Banque internationale pour la reconstruction et le développement.
- Liu, Y. ; Jingzun, Z. 2002. *The reform of higher agricultural education institutions in China*. Étude de cas préparée pour l'IIEP.

- Magrath, C.P. 1999. « Reforming U.S. higher education ». Dans : *Proceedings of the Inaugural Conference of the Global Consortium of Higher Education and Research for Agriculture*. Ames, Iowa : Iowa State University.
- Maguire, C.J. 1999. *Future prospects for agricultural education systems: trends and perspectives in agricultural education in Asia-Pacific*. Tokyo : Organisation asiatique de la productivité.
- Maguire, C.J. 2000. *From agriculture to rural development: critical choices for agricultural education. Proceedings of the 5th European Conference on Higher agricultural education*. Royaume-Uni : Seale-Hayne Faculty, Université de Plymouth.
- Melnychuk, D. 2002. *The reform of higher agricultural education institutions in Ukraine. National Agricultural University of Ukraine*. Étude de cas préparée pour l'IPE.
- Naibakelao, D. 2000. « The SAFE initiative: challenges and opportunities ». Dans : *Proceedings of Workshop on Bringing African Universities and Colleges More into Agricultural Development*. Ghana : Accra and Cape Coast University.
- Paarlberg, D. 1992. « The land grant college system in transition ». Dans : *Choices* (Third Quarter, American Agricultural Economics Association).
- Ping, C.J. 1998. « Educational imperatives for a new era ». Dans : A.H. Ronning ; M.L. Kearney (dir. publ.), *Graduate prospects in a changing society*. Paris : UNESCO.
- Ramos, E. ; del Mar Delgado, M. 2000. *From reflection to action: higher education in rural development at the University of Cordoba. Proceedings of the 5th European Conference on Higher agricultural education*. Royaume-Uni : Seale-Hayne Faculty, Université de Plymouth, RU.
- Ramos, E. ; del Mar Delgado, M. 2002. *Experience of the University of Cordoba in higher education on rural development*. Étude de cas préparée pour l'IPE.

- Ruffio, P. ; Barloy, J. 1995. « Transformations in higher education in agricultural and food sciences in Central and Eastern Europe ». Dans : *European journal of agricultural education and extension*, 2(2).
- Sanyal, B.C. 1995. *Innovations in university management*. Paris : UNESCO.
- Schuh, E.G. 2000. « Why human development matters ». Dans : *Proceedings of Workshop on Bringing African Universities and Colleges More into Agricultural Development*. Ghana : Accra and Cape Coast University.
- Szekely, C. 1998. *Effects of structural and functional change in agriculture on the development of higher agricultural education in Europe*. Document présenté à la 4^e conférence European Conference on Higher agricultural education, Moscou.
- Van Crowder, L. ; Anderson, J. 1997. « Linking research, extension and education: why is the problem so persistent and pervasive? » Dans : *The journal of agricultural education and extension*, 3(4), mars 1997, p. 241-250.
- Van Crowder, L. ; Lindley, W. ; Bruening, T. ; Doron, N. 1998. *Agricultural education for sustainable rural development: challenges for developing countries in the twenty-first century*. Rome : FAO.
- Wallace, I. 1997. « Agricultural education at the crossroads: present dilemmas and possible options for the future in sub-Saharan Africa ». Dans : *International journal of educational development*, 17(1), p. 27-39.
- Zertuche, M. 2002. *The reform of education and the transformation process – School of Agriculture, Technology and High Studies Institute of Monterrey*. Étude de cas préparée pour l'IIEP.

Chapitre VI

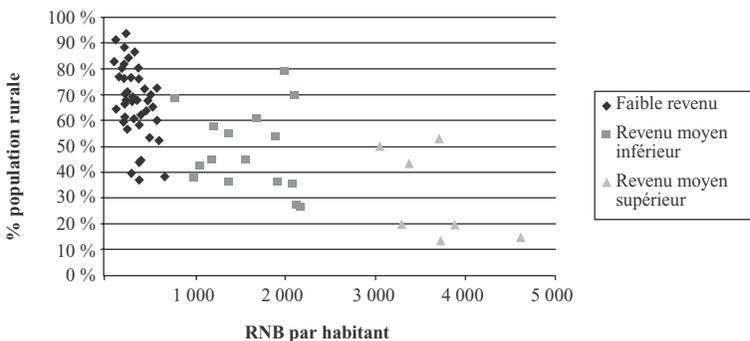
Principales conclusions et conséquences pour les politiques et l'aide

*David Atchoarena avec Lavinia Gasperini, Michael Lakin
et Charles Maguire*

1. Retour aux problèmes contextuels : le déclin du soutien rural

Au cours des dernières années, les stratégies de réduction de la pauvreté ont fait leur réapparition, que ce soit au niveau national ou parmi les bailleurs de fonds. Pourtant, la dimension rurale de la pauvreté n'a pas encore été pleinement reconnue. À l'intérieur de chaque pays, les pauvres restent concentrés dans les zones rurales. Selon les projections disponibles, la pauvreté continuera d'être essentiellement rurale jusqu'en 2025. De plus, la pauvreté, qui est dans une large mesure un reflet du sous-développement, reste corrélée avec la ruralité. Les pays ruraux sont aussi les pays frappés par la pauvreté.

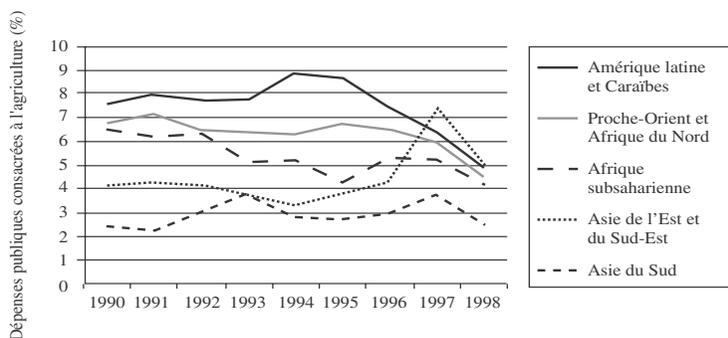
Graphique 1. Revenu national brut par habitant (en dollars EU) en fonction du pourcentage de la population rurale – 1999



Sources : Banque mondiale (pour les données concernant le RNB).
Secrétariat des Nations Unies (pour les données démographiques).

La situation d'ensemble concernant la pauvreté rurale demeure cruciale, car les zones rurales continuent de souffrir de l'inadéquation de l'allocation des ressources, qu'elles proviennent des budgets nationaux ou de l'aide internationale. En dépit du développement important de l'économie rurale extra-agricole, l'agriculture représente encore le premier secteur économique rural et demeure la première source d'emplois ruraux. Des recherches économétriques récentes ont confirmé que l'agriculture est un « moteur essentiel » de la lutte contre la pauvreté. Pourtant, les dépenses publiques consacrées à l'agriculture ont diminué au cours des années 1990 dans les pays en développement.

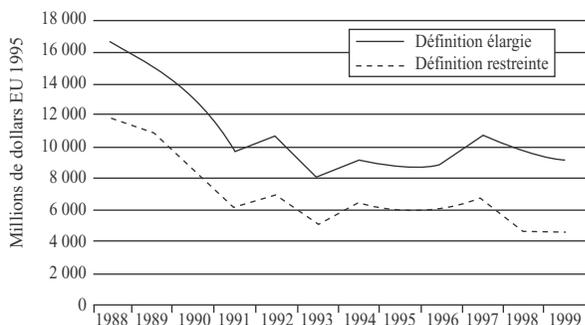
Graphique 2. Dépenses publiques consacrées à l'agriculture en pourcentage du total des dépenses



Source : FAO, 2002a.

Ce manque de soutien de l'agriculture au niveau national est aggravé par le déclin du financement extérieur du secteur.

Graphique 3. Engagements de l'aide publique au développement (APD) envers l'agriculture de 1988 à 1999



Note : La définition étroite de l'agriculture comprend la production liée aux cultures et à l'élevage, la terre et l'eau, les ressources et services agricoles, la pêche et les forêts. La définition élargie comprend tous les éléments de la définition étroite ainsi que la recherche, la formation et la vulgarisation, la production de ressources agricoles, la protection de l'environnement, l'agro-alimentaire, le développement et les infrastructures ruraux, le développement régional et l'aménagement des bassins.

Ce graphique présente l'évolution de l'aide extérieure concessionnelle à l'agriculture de 1988 à 1999 en valeur de 1995. Les chiffres représentent les engagements pris par les donateurs : ils indiquent un déclin sévère de l'APD au cours de cette période. Ce déclin est plus prononcé pour le secteur agricole dans sa définition la plus étroite. La diminution des flux concessionnels vers l'agriculture définie dans son acception la plus large a été contenue, essentiellement à cause du poids accru de la protection de l'environnement, de la recherche, de la vulgarisation et de la formation, et du développement et des infrastructures ruraux dans l'ensemble des flux concessionnels vers l'agriculture.

Source : FAO, 2002b.

L'évolution de la part de l'agriculture dans le total des prêts accordés par la Banque mondiale illustre également cette tendance. Alors que le secteur représentait environ 31 % du total des prêts dans la période 1979-1981, cette part s'est réduite à moins de 10 % en 2000 et 2001. Au cours des dernières années, la chute a été particulièrement marquée entre la période 1996-1998 et 1999-2001, avec une réduction des prêts de 30 %.

On pourrait objecter que l'agriculture *n'est pas* la seule caractéristique des zones rurales, notamment si l'on considère la croissance rapide des activités et de l'emploi non agricoles. Mais la prise en compte du développement rural dans son ensemble n'améliore guère le tableau. Il n'existe pas de séries chronologiques concernant les prêts accordés aux espaces ruraux – ce qui illustre également le manque de suivi adéquat. Les informations disponibles pour 1999-2001 montrent que la *Banque mondiale* a alloué 25 % du total de ses prêts à l'espace rural pour cette période, ce qui correspond à une moyenne de 5 milliards de dollars EU par an. Par comparaison avec la période 1998-1999, les prêts en milieu

rural en 2000 ont diminué de 2 milliards de dollars – passant de 3,5 à 1,5 milliard –, ce qui représente en valeur relative une diminution de 12 % à 9,8 % du total des prêts. La Banque mondiale reconnaît que cette répartition spatiale des fonds ne s'accorde pas avec l'expansion et avec l'ampleur de la pauvreté (Banque mondiale, 2002).

Il faut ajouter que lorsque le soutien des donateurs au développement rural est inadéquat, ou même en déclin, la distorsion des marchés mondiaux menace de plus en plus la durabilité des systèmes agricoles dans les pays frappés par la pauvreté. Particulièrement préoccupante est la persistance des subventions accordées par les gouvernements de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) à leurs agriculteurs. On estime que ces flux financiers représentent environ 1 milliard de dollars EU **par jour** (*The Economist*, 2 février 2002). Il est intéressant de comparer ce niveau de financement au soutien de 5 milliards de dollars EU **par an** accordé par la communauté internationale au développement rural par le canal de la Banque mondiale.

Il n'est pas surprenant qu'il n'y ait aucune relation entre le pourcentage de la population rurale et le niveau de l'appui extérieur reçu par habitant. On admet de plus en plus qu'il existe un abîme entre la *reconnaissance croissante* de la dimension rurale de la pauvreté et du sous-développement et le *déclin du soutien* apporté à l'agriculture et au développement rural en général. Le fait que la part de l'aide allouée au développement rural ait été faible et en déclin au cours des années 1990 a été aggravé par la *diminution globale* du volume de l'aide au développement. De plus, les pays qui ont une importante population rurale ont reçu une aide extérieure relativement limitée. Pour prendre deux exemples parlants, la Chine et l'Inde, qui représentent ensemble le tiers de l'extrême pauvreté (pour l'essentiel en zones rurales), ont reçu chacune une aide totale s'élevant à moins de 2 \$ EU par personne en 1998 : pourtant, ces deux pays ont une bonne réputation et des antécédents favorables en matière d'utilisation de l'aide pour la lutte contre la pauvreté. Il apparaît que l'aide tend à aller à des pays ayant des niveaux de pauvreté relativement bas et/ou des politiques en direction des pauvres dépourvues de rentabilité. La Banque mondiale reconnaît qu'elle alloue moins de ressources par personne pauvre ou rurale dans les pays à faible revenu que dans ceux dont le revenu est élevé. Même à l'intérieur des pays, les zones rurales les plus « difficiles » sont habituellement celles qui obtiennent le moins de soutien. Ainsi, la Banque

mondiale indique qu'en Inde, son niveau d'intervention par personne pauvre en zones rurales est cinq fois plus élevé dans les quatre États les plus riches que dans les quatre États les plus pauvres.

Cependant, si la structure du sous-investissement global en zones rurales est évidente, les données disponibles indiquent qu'il n'est pas facile d'attribuer les dépenses consacrées à l'éducation et à l'aide à l'éducation en fonction de la variable rural/urbain. Il n'est donc pas possible de documenter le total des dépenses d'éducation allouées aux zones rurales. Cette lacune dans le système d'information entrave toute tentative de suivi de politiques éducatives ciblées dans l'espace.

2. Conclusions essentielles

2.1 Perspectives nouvelles pour le développement rural

En dépit des nombreux contretemps qui ont entravé le développement rural et de l'échec des stratégies du passé – dont l'approche dite du « développement rural intégré » –, des perspectives nouvelles sont apparues avec l'émergence d'un cadre du développement centré sur la pauvreté. On place notamment beaucoup d'espoir dans l'initiative de la Banque mondiale et du FMI en faveur des pays très endettés (PPTE) et des Documents de stratégie de réduction de la pauvreté. Outre l'injection de ressources plus importantes dans les zones rurales, on espère que ces processus bénéficieront – tout en les générant – de la progression des initiatives conduites par les communautés et de la coordination des donateurs. Au niveau régional, le Nouveau partenariat pour le développement économique (NEPAD) entre les dirigeants africains pourrait également constituer le pivot de nouvelles interventions de politique générale dans les zones rurales.

L'amélioration des conditions de vie dans les zones rurales représente un défi majeur pour les progrès en matière d'éducation. Elle correspond à un droit fondamental de l'homme, mais il est certain que les améliorations apportées en matière d'éducation risquent de contribuer à l'accélération de l'émigration vers les villes si elles sont abordées isolément des autres investissements économiques et sociaux, dans des secteurs en déclin ou en stagnation, où les perspectives d'emploi sont inexistantes.

La nécessité de réponses intersectorielles est une fois de plus largement reconnue. Mais nous savons que la mise en œuvre des

interventions intersectorielles est complexe, notamment quand elles sont dirigées depuis le niveau central. Des problèmes de coordination proviennent souvent de la délégation de l'exécution de certaines sous-composantes des ministères concernés, qui ont leurs propres agendas. L'expérience donne à penser qu'une fois désagrégée au niveau local, la mise en œuvre a toutes les chances d'apparaître beaucoup plus simple, et cela en partie grâce à une plus grande facilité de communication entre les différents partenaires. En d'autres termes, les modèles et les tendances actuels de la décentralisation dissiperont sans doute certains des obstacles qui ont provoqué l'échec de l'approche antérieure du « développement rural intégré ». La décentralisation pourrait alors devenir un *mécanisme clé* de la transformation des zones rurales. En particulier, la dévotion de pouvoirs à des institutions politiques sous-nationales, telles qu'elle intervient aujourd'hui dans de nombreux pays en développement, contribue à l'appropriation et à la légitimité locales, par opposition aux processus antérieurs, qui étaient purement administratifs, les services publics locaux étant gérés par des administrateurs nommés au niveau central.

Dans une certaine mesure, l'impact du nouveau contexte de l'aide, en termes de mobilisation, de coordination et d'allocation de ressources, dépendra de la politique économique intérieure en vigueur dans les zones rurales. *Cette politique changera-t-elle, ou bien le statu quo sera-t-il maintenu ?* Les zones rurales sont souvent considérées comme « politiquement marginalisées », les populations pauvres ayant peu de capacités d'influer sur la prise de décisions et sur leur mise en œuvre. En général, on affirme que l'élite urbaine, parfois appuyée par ces alliés que sont les exploitants agricoles les plus aisés, contrôle le pouvoir politique et économique à son propre avantage. Dans une certaine mesure, l'« impasse » du développement rural résulte donc d'une mauvaise allocation délibérée des ressources. Ce modèle est empiriquement documenté dans un grand nombre de pays en développement à faible revenu où les zones rurales ne reçoivent qu'une part marginale des investissements publics, bien que l'agriculture assure l'essentiel de la formation du produit intérieur brut (PIB).

À leur tour, la médiocrité du niveau éducatif et la faiblesse des capacités d'entreprendre des actions collectives contribuent au maintien de la tendance en faveur des zones urbaines. Les politiques d'éducation et de formation pour les zones rurales devraient aussi être considérées comme des mécanismes d'édification de la citoyenneté qui renforcent la

capacité des populations rurales pauvres d'accéder à l'information et de l'analyser, d'exprimer leurs opinions dans des débats publics et, si possible, d'établir des alliances stratégiques avec d'autres membres de la communauté, y compris dans les zones urbaines. Les contextes institutionnel et politique émergents, notamment la démocratie et la décentralisation accrues, devraient en définitive contribuer à réduire la distorsion en faveur des zones urbaines.

2.2 L'éducation de base

Le caractère central de l'éducation de base pour le développement rural est désormais largement accepté. Le manque de perspectives d'éducation de base est à la fois une cause et un effet de la pauvreté rurale dans les pays à faible revenu.

Même lorsqu'il existe des écoles, différents obstacles économiques et sociaux s'opposent à la scolarisation, notamment celle des filles. Le coût d'opportunité de la scolarité constitue l'un des principaux obstacles pour les familles pauvres, qui comptent souvent sur le travail et sur les gains de leurs enfants.

En termes généraux, les enfants et adultes ruraux – dont la plupart sont touchés par la pauvreté – ont des chances très limitées de bénéficier d'une éducation de base viable qui les aiderait à échapper au cycle de la pauvreté. De nombreux enfants ruraux ne fréquentent jamais une école ; un grand nombre de ceux qui s'inscrivent effectivement ne parviennent pas au terme du cycle primaire, et même parmi ceux qui achèvent ce cycle, nombreux sont ceux qui quittent l'école à peine alphabétisés. Lorsqu'elles existent, il n'est pas rare que les écoles rurales des zones éloignées aient besoin de réparations, possèdent des équipements médiocres et un personnel enseignant mal formé et sous-payé.

Le programme d'études et parfois la langue d'enseignement ne sont pas toujours adaptés à la situation locale. Par conséquent, l'« apprentissage scolaire » peut apparaître comme tout à fait inapproprié aux enfants pauvres des zones rurales, par comparaison avec leurs besoins de survie les plus immédiats. Souvent, les programmes ciblant les adolescents et adultes ruraux sont mal organisés et mal adaptés aux besoins d'apprentissage locaux et dépendent de personnel sous-payé, sans aucune formation ou presque.

Le ciblage apparaît comme une question cruciale, car les programmes ruraux sont concentrés sur plusieurs groupes à risques. Étant donné l'importance de la main-d'œuvre jeune dans les zones rurales frappées par la pauvreté, les enfants travailleurs constituent un groupe fragile, que les écoles n'arrivent pas toujours à atteindre. Les minorités ethniques rurales, les populations éloignées ou nomades, qui sont mal desservies par le système scolaire, ont également besoin de mesures spéciales répondant à leurs besoins d'apprentissage de base. Les réfugiés et les personnes déplacées dans leur propre pays constituent un autre groupe cible que l'on trouve dans les zones rurales d'un grand nombre de pays. Les enfants et adultes handicapés forment une catégorie transversale dont les besoins d'apprentissage sont mal satisfaits ou ne le sont pas du tout, notamment dans les zones rurales. Ces apprenants sont menacés d'être exclus des programmes d'éducation de base à cause de faiblesses physiques, mentales ou comportementales, ou à cause d'attitudes négatives par rapport à leurs problèmes.

Enfin, les adultes analphabètes et d'autres personnes possédant de faibles capacités en lecture, écriture et calcul constituent un important groupe cible pour l'éducation de base des adultes (EBA), qui est largement abandonnée à des prestataires privés ou communautaires, avec un financement ou un contrôle de l'État relativement faibles.

En dépit des carences de l'offre actuelle d'éducation de base dans les zones rurales et de la pénurie chronique des ressources qui lui sont allouées, des progrès sont réalisés, car de nombreux pays poursuivent leurs efforts pour étendre sa couverture et améliorer sa qualité.

2.3 Développement des qualifications et marchés du travail en milieu rural

Le rôle du secteur rural dans la croissance économique, la génération d'emplois et la lutte contre la pauvreté n'est pas toujours facilement reconnu. Les systèmes de formation nationaux, en particulier, sont généralement centrés sur les emplois industriels et les services.

De plus, le système d'enseignement agricole est souvent dans un état déplorable. En outre, comme nous l'avons indiqué, un tel système fait défaut dans la plupart des pays. Les compétences pour les marchés du travail ruraux sont proposées par une grande diversité de prestataires

publics et privés. Au sein du secteur public, les établissements sont dans la plupart des cas affiliés à différents ministères et organismes étatiques, souvent sans qu'il existe de coordination d'ensemble clairement établie.

La nécessité de réexaminer les questions de développement des compétences en zones rurales est liée à la transformation des marchés du travail en milieu rural. L'agriculture n'est pas la seule source de travail et de revenu des populations rurales.

L'emploi rural non agricole tend à prospérer dans les zones rurales dynamiques. Cependant, les zones rurales touchées par la crise ont tendance à s'appuyer largement sur les revenus non agricoles pour répondre à la faiblesse et à la stagnation des revenus agricoles. Cette diversification de l'activité et des revenus joue un rôle important dans l'amélioration du niveau de vie des populations pauvres des zones rurales.

Il est généralement admis que l'éducation est un *facteur déterminant* de l'accès aux emplois extra-agricoles et du type d'emploi non agricole qui est accessible. Alors que les personnes au faible niveau d'instruction se retrouvent dans des emplois peu qualifiés, celles dont le niveau d'instruction est plus élevé peuvent accéder à des postes mieux rémunérés et plus qualifiés.

En général, l'appareil gouvernemental ne couvre pas de manière adéquate le développement des compétences pour les emplois non agricoles. Les ministères du Travail et de l'Éducation sont généralement orientés vers les villes, alors que les ministères de l'Agriculture se préoccupent encore essentiellement des activités professionnelles et de la formation en relation avec l'agriculture.

Traiter la « fracture des qualifications » dans les zones rurales exigera l'élargissement du champ des politiques de la formation au-delà de l'agriculture et de l'offre de formations intersectorielles, y compris par le canal des ONG et du secteur privé.

2.4 L'enseignement supérieur agricole

L'enseignement supérieur agricole doit affronter une grave crise de transition. Les forces qui façonnent la transformation de l'ESA ont changé

la composition du corps étudiant, ainsi que les programmes proposés et le processus d'apprentissage.

Les établissements d'ESA qui ont été en mesure de faire face aux changements affectant les besoins et le contexte sont ceux qui ont entrepris une réforme en profondeur, conduisant parfois à un élargissement des disciplines et à une réduction de la composante agricole (culture et production animale) dans leur offre.

Le changement le plus important et le plus éloquent au sein des établissements d'ESA est probablement la redéfinition de leurs missions. Ces établissements se transforment donc en établissements à objectifs multiples qui répondent aux besoins de connaissances et de compétences de l'économie rurale. En fait, les établissements novateurs d'ESA considèrent souvent qu'il est impératif de faire office d'agents du changement. Ils tendent, par conséquent, à acquérir l'esprit d'entreprise, sont plus sensibles aux besoins des élèves ruraux et se consacrent davantage aux activités de vulgarisation et à la communauté.

Dans ce nouveau cadre, les établissements d'ESA utilisent les méthodes de planification stratégique pour analyser les perspectives économiques et les besoins de leur région en matière d'éducation, exprimer une vision de leur avenir et fixer des objectifs de développement.

Toutefois, l'expérience montre qu'en dépit des progrès réalisés, la plupart des établissements jugent ce processus d'ajustement et de réorganisation difficile, voire pénible. Le changement est parfois lent, il demande toujours beaucoup de temps et se heurte à la résistance de certains.

2.5 Le soutien des donateurs

Assurer l'éducation de base pour tous (EBT) dans les pays à faible revenu est manifestement une tâche dont le besoin se fait fortement sentir. L'éducation de base dans les zones rurales pourrait être financée comme une composante du développement rural ou comme partie intégrante du secteur de l'éducation et de la formation. Malheureusement, elle a dans les deux cas bénéficié d'une attention inadéquate de la part des donateurs.

À certaines exceptions près, l'aide allouée au développement de l'éducation n'a pas apporté de changements majeurs dans les zones rurales frappées par la pauvreté. Cela peut être dû en partie au passage, qui s'est

opéré au cours des dernières années, du financement de projets au soutien apporté à des programmes ou à des secteurs, laissant dans une large mesure les décisions relatives aux allocations spécifiques à la discrétion des gouvernements bénéficiaires, qui sont souvent animés d'un parti pris en faveur des zones urbaines. Elle peut également refléter les préoccupations des donateurs (et de l'État) relatives au contenu, à la pertinence et à la rentabilité des programmes d'éducation de base, notamment pour les adultes. Les résultats de certaines campagnes d'alphabétisation ont engendré une insatisfaction et des questions se sont posées concernant la rétention des acquis en alphabétisation. Cependant, le bilan n'est pas uniformément sombre : ainsi, au cours des dix dernières années, la Banque mondiale a prêté quelque 8,7 milliards de dollars EU pour des projets d'éducation à composante rurale dans 43 pays.

Outre le niveau des investissements dans l'éducation pour les zones rurales, il existe d'autres préoccupations liées à l'efficacité des mécanismes d'aide. La principale procédure utilisée pour apporter un soutien à l'éducation de base a changé au cours des années. Le financement et l'exécution de projets ont longtemps été le mode dominant de l'intervention des donateurs. Au cours des dernières années, leurs organismes ont adopté une méthode plus intégrée fondée sur les « approches sectorielles » (SWAp). Le modèle de la SWAp prête davantage d'attention à l'intégration des donateurs et de l'État et cherche à réaliser une meilleure coordination entre les partenaires pour le développement. Centré sur les résultats et sur les stratégies, il implique une affectation moins stricte des fonds attribués.

Dans le domaine de l'éducation, les SWAp sont censées améliorer le contexte décisionnel, budgétaire et institutionnel dans lequel les services sont dispensés. En définitive, cela devrait conduire à un renforcement de l'efficience, de l'efficacité et de la qualité de l'éducation.

Cependant, les avantages potentiels des SWAp pour le développement rural ne sont pas aussi clairs. Contrairement à l'éducation, le développement rural n'est pas un secteur dont la responsabilité incomberait au ministère concerné. Bien que les faits les plus récents reflètent l'émergence d'un appui budgétaire direct, certains craignent que la prépondérance accordée aux mécanismes sectoriels de coordination entre les donateurs et l'allocation de fonds destinée au développement n'aient pour conséquence une prise en considération inappropriée du développement rural. Les Documents

de stratégie de réduction de la pauvreté (DSRP) peuvent constituer le moyen de surmonter ce risque.

3. Implications de politique générale

3.1 Focalisation de la politique générale

Il est nécessaire de situer l'appui à l'éducation dans les zones rurales atteintes par la pauvreté dans un contexte plus large du développement rural et de promouvoir des approches multisectorielles conçues et mises en œuvre avec un degré élevé d'implication de la communauté. À moyen et à long terme, les réponses qui se limiteraient à l'éducation risqueraient fort de conduire à l'échec. Le maintien du développement de l'éducation exige donc des investissements publics et des processus de croissance assurant les moyens nécessaires dans les zones rurales.

Étant donné le rôle de l'emploi et des revenus extra-agricoles dans la réduction de la pauvreté, les politiques de développement rural doivent inclure l'offre d'incitations à la diversification de l'emploi au-delà de l'économie agricole.

Dans le contexte d'une décentralisation accrue, le renforcement des capacités institutionnelles locales est nécessaire, compte tenu du faible bilan des États en matière de mise en œuvre dans les pays à faible revenu. En outre, les nouvelles formes d'aide comme les DSRP et le soutien budgétaire exigent des capacités institutionnelles adéquates, y compris au niveau local. Il existe donc des raisons convaincantes pour que les donateurs accordent davantage d'attention aux établissements au niveau local.

Il est probable que le cadre de politique générale devrait prendre en compte la dimension locale. L'expérience des pays de l'OCDE, notamment au sein de l'Union européenne, donne à penser que les politiques régionales peuvent contribuer à la promotion des investissements, et en définitive au développement, dans les zones les plus reculées. Cette approche peut être particulièrement nécessaire pour l'attribution de priorités aux investissements publics dans le cadre des DSRP.

3.2 *L'éducation de base en zones rurales pour des politiques ciblées et intégrées*

L'impulsion décisionnelle et la volonté politique sont probablement les variables les plus importantes pour une accélération des progrès de l'éducation en zones rurales. De plus, au-delà de la préoccupation du renforcement du capital humain dans les zones pauvres, les États doivent promouvoir et reconnaître l'enseignement primaire universel (EPU) comme un droit de l'enfant.

Dans ce contexte, l'agenda de l'amélioration de l'offre d'éducation de base dans les zones rurales ne doit pas seulement viser à surmonter les disparités actuelles entre zones urbaines et rurales, mais aller au-delà pour répondre aux besoins d'apprentissage de base des populations rurales, de manière aussi efficiente, efficace et équitable que possible. Une combinaison de programmes formels et non formels est nécessaire, ainsi que différentes possibilités éducatives informelles (comme la presse, les bibliothèques et les associations féminines rurales) d'apprentissage tout au long de la vie.

Pour attirer et retenir les apprenants et répondre efficacement à leurs besoins, il faut s'engager simultanément à améliorer la qualité et la pertinence des programmes d'éducation de base. Dans bien des cas, cela imposera de les concevoir et de les administrer en étroite harmonie avec d'autres activités de développement (santé, sécurité alimentaire, production agricole, etc.) organisées dans les zones rurales concernées, afin de veiller à ce que les apprenants puissent faire bon usage de leurs connaissances et de leurs compétences.

L'extension de la scolarisation des filles est un but prioritaire pour de nombreux États et pour la communauté internationale. L'augmentation de la *proportion de filles* scolarisées, ainsi que de leurs effectifs – permettant ainsi d'évoluer vers une meilleure équité entre les sexes dans la scolarité –, exige souvent des mesures spéciales destinées à inciter les parents à scolariser leurs filles et à les maintenir à l'école. Les rations alimentaires à emporter chez soi, par exemple, ont prouvé leur efficacité pour stimuler la scolarisation et la fréquentation scolaire des filles.

Les premières années de l'enfant sont de plus en plus reconnues comme extrêmement importantes pour le développement personnel. Par conséquent, des programmes de développement de la petite enfance (DPE)

bien conçus doivent avoir leur place dans l'offre globale d'éducation de base d'un pays.

Les ajustements locaux apportés à la scolarité (horaires scolaires, par exemple) peuvent parfois ouvrir des portes à ces enfants. Par ailleurs, le fait d'offrir aux enfants travailleurs une solution de remplacement à la scolarité conventionnelle demande davantage de planification et d'efforts mais peut permettre d'obtenir de bons résultats.

Les initiatives d'extension des programmes d'éducation de base destinées à atteindre davantage d'apprenants doivent être accompagnées de mesures visant à faire en sorte que le contenu, la qualité et la prestation de ces programmes répondent efficacement aux besoins des apprenants. L'enseignant est évidemment un facteur clé et la pertinence du programme d'études par rapport aux besoins et aux centres d'intérêt des apprenants est essentielle.

L'utilisation d'un enseignement multigrade a de vastes implications pour les zones rurales à faible densité de population. L'utilisation efficace de l'enseignement multigrade exige des matériels et un appui didactiques adéquats (manuels et formation pédagogique, par exemple), aussi bien avant l'emploi qu'en cours d'emploi.

Les approches nouvelles de la contextualisation du contenu et de la pédagogie offrent des options encourageantes pour l'amélioration de la pertinence de l'éducation. Les enseignants doivent s'efforcer de rendre l'éducation intéressante et pertinente aux yeux des élèves pauvres des zones rurales grâce à l'utilisation de méthodes d'enseignement et d'apprentissage appropriées. Les enfants ont besoin de développer des compétences cognitives et non cognitives. Les programmes d'études scolaires doivent avoir une signification concrète par rapport aux conditions de vie des enfants des zones rurales.

Dès lors, comment planifier l'éducation de base par rapport au développement rural ? Les systèmes de microplanification et d'information doivent être amendés afin de mieux appréhender les problèmes et les tendances rurales. Développer l'accès à l'éducation d'une manière appropriée exige de disposer de données fiables sur les enfants qui sont hors de portée. Dans les enquêtes publiques, il est fréquent d'observer que les zones éloignées et dépourvues d'écoles ne sont pas traitées comme il convient.

Un suivi plus efficace des activités d'éducation de base dans les zones rurales est hautement nécessaire. On sait actuellement trop peu de choses sur le type d'éducation nécessaire, sur celui qui est proposé et à qui il s'adresse. L'élimination des disparités entre zones urbaines et zones rurales en matière d'éducation de base exige une planification exhaustive au sein du système global d'éducation et de formation. Ses composantes formelles et non formelles doivent être conçues et gérées de manière à être complémentaires et, dans toute la mesure du possible, il convient de les intégrer avec d'autres initiatives de développement rural (visant par exemple à améliorer la santé, la sécurité alimentaire, la production agricole, la protection de l'environnement, l'autonomie locale, l'accès au crédit, etc.).

Il est manifestement essentiel de cibler le financement là où il est le plus nécessaire, mais cela est souvent rendu difficile par les contraintes bureaucratiques et par les intérêts acquis.

Une coopération étroite entre les prestataires d'éducation de base est une condition préalable pour accomplir des progrès sensibles dans les zones rurales. De nombreux acteurs sont impliqués, aussi bien étatiques (par exemple les ministères de l'Éducation, de l'Agriculture, du Développement rural, de la Santé, etc.) que non gouvernementaux, et ils opèrent à des niveaux divers, du niveau national au niveau local. De plus, l'éducation de base en zones rurales vise des catégories d'apprenants marquées par leur diversité. Traiter des situations aussi complexes exige, dans les initiatives des gouvernements et de leurs partenaires, autant de souplesse que de détermination.

Il est généralement admis que des partenariats institutionnels sont nécessaires pour atteindre les buts de l'EPT. Les alliances entre les pouvoirs publics et les ONG sont particulièrement importantes dans les zones rurales, où la plupart des établissements sont absents. Les pouvoirs publics s'appuient souvent sur les ONG pour dispenser un enseignement aux enfants difficiles à atteindre.

Dans le cadre de ces partenariats, un problème majeur consiste à promouvoir la propriété communautaire des programmes d'éducation de base, qui contribue à assurer leur pertinence, leur durabilité et leur efficacité, aussi bien sur le plan des acquis de l'apprentissage que sur celui de la réalisation des autres objectifs du développement rural.

3.3 Stratégies de développement des qualifications

Il est nécessaire de recentrer la politique de la formation pour les zones rurales afin de prendre en compte et de tirer profit de la réforme globale de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. En particulier, des principes comme celui de la liaison entre éducation et monde du travail doivent être appliqués dans un contexte rural, au-delà de la seule exploitation agricole. Les écoles professionnelles rurales doivent donc s'engager davantage dans des formes diverses de collaboration avec les employeurs afin de proposer aux étudiants des services de formation et de placement en entreprise, et aussi d'offrir une éducation permanente et d'autres types d'appui aux entreprises.

Cependant, les secteurs des zones rurales ne sont pas homogènes. Il est nécessaire de traiter différemment les zones rurales affectées par la pauvreté et les zones les plus riches. Dans les premières, les stratégies de développement des qualifications devraient tendre à développer chez les pauvres des zones rurales les capacités d'accéder progressivement à de meilleurs emplois dans le secteur informel. Dans les secondes, l'offre de formation devrait être diversifiée et les prestataires privés devraient être encouragés à s'y intéresser et à y participer, afin de suivre l'évolution du marché du travail rural.

La sexospécificité est un facteur important de l'accès à l'emploi et aux revenus extra-agricoles. Les politiques de formation spécifiques visant à appuyer la participation des femmes à l'emploi rural non agricole doivent veiller à l'égalité des sexes, afin que les femmes ne soient pas enfermées dans des activités non agricoles faiblement qualifiées et mal rémunérées.

Un autre domaine dans lequel *une intervention considérable est nécessaire* concerne les actions au niveau des communautés liant l'offre de formation aux besoins fondamentaux et aux initiatives locales de développement. Bien que les mérites de cette approche soient largement reconnus, les exemples sont encore relativement rares.

Si le financement constitue un obstacle majeur à l'offre de qualifications, cela est encore plus vrai dans le cas des zones rurales, qui sont souvent des régions frappées par la pauvreté. Le concept de partenariats de financement, tels qu'il est illustré dans le système des fonds de formation, semble être une manière prometteuse d'appuyer le développement des qualifications en zones rurales dans un cadre intégré

prenant en compte les liens fonctionnels existant entre les économies rurales et urbaines et les marchés du travail. Cependant, d'autres expérimentations sont nécessaires pour la mise en œuvre des systèmes novateurs afin de financer de manière durable l'accès des populations pauvres à la formation. Les initiatives récentes entreprises pour appuyer la formation destinée aux agriculteurs indiquent de nouvelles orientations qui méritent d'être plus approfondies.

3.4 Les réponses émergentes dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur, y compris les établissements d'enseignement supérieur agricole

Le fait que le marché du travail reconnaisse de plus en plus les qualifications de base motive l'introduction de nombreux changements dans les programmes d'études des établissements d'ESA. Les approches multidisciplinaires de l'enseignement sont également en progression, ce qui correspond à un effort pour mieux appréhender la nature complexe des problèmes du développement rural. De plus, la recherche d'une plus grande flexibilité dans les prestations conduit à une tendance à la modularisation.

L'élaboration de programmes apportant l'expérience du travail constitue une évolution majeure des systèmes de prestation d'ESA. L'intégration de ce principe dans les universités reflète un mouvement vers la professionnalisation croissante des programmes d'ESA, ainsi qu'une préoccupation grandissante de l'employabilité des diplômés. Une autre innovation notable est celle de l'importance accordée au fait d'« apprendre à apprendre », y compris par un usage accru des *technologies de l'information et de la communication* (TIC).

Les nouvelles approches de l'apprentissage et de l'enseignement dans les établissements d'ESA reflètent l'importance croissante de l'apprentissage tout au long de la vie pour maintenir le contact avec l'évolution rapide des tendances du marché et avec les mutations technologiques.

Les programmes de vulgarisation peuvent constituer de puissants moteurs internes pour la motivation du changement institutionnel. Ils offrent aussi des possibilités de diversifier le financement et les liens avec les communautés et les producteurs ruraux.

L'encouragement à de nouveaux entrepreneurs devient également un objectif des établissements d'ESA dans un contexte où les emplois ruraux hautement qualifiés sont souvent insuffisants.

Les stratégies clés de la réforme des établissements d'ESA incluent les tâches suivantes :

- élargir la mission au-delà de l'agriculture pour appréhender les problèmes de développement rural ;
- introduire la flexibilité dans les programmes d'études et les prestations éducatives ;
- établir des alliances créatives avec les entreprises ;
- contribuer au perfectionnement de la main-d'œuvre dans leur communauté ;
- devenir un centre de ressources rural sur les technologies et les marchés pour les entreprises agricoles et les petites entreprises ;
- promouvoir l'entrepreneuriat ;
- établir des liens avec le reste du monde pour construire le savoir ;
- adopter des pratiques de gouvernance appuyées sur les partenariats orientés vers l'extérieur et sur des méthodes de planification stratégique ;
- utiliser des formes souples de gestion du personnel ;
- diversifier leurs sources de financement, notamment grâce à une extension des activités de vulgarisation génératrices de revenus.

Dans le contexte où les établissements possèdent généralement un haut niveau d'autonomie, cette transformation devrait être facilitée par une offre adéquate de conseils, d'incitations et d'un appui émanant de l'État.

3.5 Améliorer le soutien des donateurs

Les partenaires extérieurs doivent apporter une aide plus concertée et plus efficace pour développer une éducation de base adaptée à l'agriculture, au développement rural et à la sécurité alimentaire, notamment dans les pays pauvres.

Un thème récurrent dans l'ensemble des *Rapports nationaux d'évaluation à l'an 2000 sur l'EPT* a été celui de « *l'inadéquation des ressources pour répondre aux besoins, même les plus élémentaires* ». Cette mise en cause et l'insatisfaction exprimée par de nombreux pays, a été formulée pour souligner les disparités et les carences dans l'offre

d'éducation de base. Bien entendu, la responsabilité et la charge du financement de l'éducation incombent essentiellement à chaque État, mais les États des pays à faible revenu ne possèdent pas les ressources nécessaires pour assumer eux-mêmes cette tâche dans un avenir proche. Le Cadre d'action de Dakar, adopté par le Forum mondial de l'éducation, aborde la pénurie globale de ressources en ces termes :

« La réalisation des objectifs de l'éducation pour tous nécessitera un soutien financier supplémentaire des pays et une intensification des efforts d'aide au développement et d'allègement de la dette en faveur de l'éducation de la part des donateurs bilatéraux et multilatéraux, de manière à dégager un montant de l'ordre de huit milliards de dollars par an. Il est donc indispensable que de nouveaux engagements concrets soient pris au niveau financier, tant par les gouvernements nationaux que par les donateurs bilatéraux et multinationaux, y compris la Banque mondiale, ainsi que par les banques régionales de développement, la société civile et les fondations. »

Bien entendu, cette déclaration s'applique à l'offre générale d'éducation de base, et *non pas exclusivement* à celle des zones rurales. Cependant, dans la mesure où la majorité des enfants non scolarisés et des analphabètes adultes vivent en zones rurales, il y a une nécessité d'obtenir la « part du lion » de ressources supplémentaires. Si on considère que les pays riches subventionnent leurs agriculteurs pour un montant d'environ un milliard de dollars EU *par jour* (*The Economist*, 2 février 2002, p. 63), apporter les huit milliards de dollars EU supplémentaires *annuels* nécessaires devrait être tout à fait réalisable financièrement pour ces pays et pour les institutions internationales de financement.

Les augmentations de l'aide au développement qui ont été proposées pour remplir les engagements pris à l'occasion de plusieurs forums mondiaux pendant les années 1990 et jusqu'à aujourd'hui peuvent finir par générer ces ressources supplémentaires. Toutefois, en attendant, les partenaires internationaux peuvent certainement améliorer l'impact de leur aide et des prêts consentis pour l'éducation, même aux niveaux actuels, en *coordonnant* et en *ciblant* ces ressources plus efficacement pour contribuer à atténuer, entre autres, les disparités entre zones urbaines et rurales. Le financement extérieur peut aussi aider utilement à assumer certains coûts de la recherche et du développement liés à l'amélioration de l'offre d'éducation de base en zones rurales. En outre, dès lors qu'un pays pratique

une politique économique raisonnable, «*Plus le pays est pauvre, plus l'aide est efficace sur la réduction de la pauvreté* » (*The Economist*, 16 mars 2002, p. 74), les donateurs peuvent souhaiter réexaminer le choix des pays à faible revenu qui pourraient faire le meilleur usage de la coopération financière et technique. La conception de projets éducatifs pour le développement rural constitue un signe positif de la reconnaissance de la ruralité par les donateurs et par les pays.

Encadré 1. Projet pour l'éducation rurale – Colombie

La Banque mondiale a récemment approuvé un prêt de 20 millions de dollars pour l'amélioration de l'accès à une éducation rurale de qualité en Colombie. Ce prêt, qui viendra appuyer l'enseignement primaire, la décentralisation et la formation pédagogique, profitera à quelque 176 000 élèves des régions les plus pauvres du pays.

Une des priorités du Projet pour l'éducation rurale en Colombie est de renforcer l'accès à une éducation de qualité, depuis le niveau préscolaire jusqu'en neuvième année d'études. Les garçons et filles qui doivent en bénéficier sont répartis dans dix départements.

L'objectif du projet sera poursuivi grâce à des projets éducatifs novateurs adaptés aux besoins des communautés rurales et à l'appui apporté à la formation pédagogique. De plus, des projets locaux seront mis en œuvre pour établir des liens entre l'apprentissage et la productivité, ainsi qu'entre les secteurs productifs des différentes régions du pays, par la formation d'alliances entre les secteurs public et privé au niveau local.

Le prêt qui représentera la première phase de l'appui apporté au programme d'éducation rurale du gouvernement colombien renforcera la stratégie de décentralisation de l'éducation en augmentant la capacité des municipalités d'élaborer leurs propres plans en matière d'éducation et d'améliorer la gestion scolaire.

Le projet se focalisera aussi sur les communautés autochtones en travaillant avec leurs conseils communautaires territoriaux, ou *cabildos*, ainsi que sur les populations afro-colombiennes.

Parmi les autres caractéristiques du projet figurent l'appui à l'enseignement technique et l'élaboration de programmes visant à favoriser une « coexistence pacifique » en encourageant la gouvernance démocratique et en renforçant les liens entre l'école et la communauté.

Source : Extrait du communiqué officiel de la Banque mondiale en date du 4/11/2000, par Alejandra Viveros, Affaires extérieures pour l'Amérique latine et les Caraïbes.

Le besoin d'une meilleure coordination des approches a été reconnu, mais c'est seulement à une date récente que l'on a entrepris cette coordination. La *Banque mondiale* et d'autres institutions intergouvernementales, comme l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) et l'UNESCO, cherchent maintenant à raviver chez les donateurs l'intérêt pour l'éducation de base (y compris pour les adultes) dans les zones rurales. Le programme-phare *FAO/UNESCO* sur « L'éducation pour les populations rurales » vient illustrer ce mouvement.

Encadré 2. Un nouveau programme-phare sur l'éducation pour les populations rurales

Le Département du développement durable de la FAO et l'UNESCO invitent les États membres, les agences des Nations Unies et la société civile à s'associer à la mise en place d'un nouveau partenariat en matière d'éducation pour les populations rurales.

Cette initiative cherche à traiter les disparités entre zones rurales et urbaines, qui préoccupent sérieusement les gouvernements et la communauté rurale dans son ensemble. Environ 70 % des populations pauvres vivent en zones rurales. Malgré le fait que l'éducation soit reconnue comme un droit fondamental en soi et un facteur essentiel de la lutte contre la pauvreté, d'amélioration des conditions de vie de la population rurale et d'instauration de la sécurité alimentaire, l'accès des enfants à l'éducation dans les zones rurales reste très inférieur à ce qu'il est dans les zones urbaines, l'analphabétisme des adultes y est beaucoup plus élevé et la qualité de l'éducation plus pauvre.

C'est pour corriger ces disparités que la FAO et l'UNESCO ont joint leurs efforts pour la mise en place d'un nouveau dispositif, dans le cadre de l'initiative de l'Éducation pour tous (EPT), avec un accent particulier sur les populations rurales. Le partenariat sera ouvert aux membres qui s'engagent, individuellement ou collectivement, à promouvoir et à favoriser une éducation de base de qualité pour les populations rurales.

Les objectifs du programme-phare sont les suivants :

- souligner l'importance de l'éducation pour les populations rurales, comme étape cruciale pour atteindre les objectifs du millénaire que sont l'éradication de l'extrême pauvreté et de la faim ;
- réaliser l'objectif de l'enseignement primaire universel (<http://www.un.org/millenniumgoals/>) ;

- réduire le fossé en matière d'éducation qui existe entre zones rurales et urbaines ;
- accroître l'accès des populations rurales à l'éducation de base ;
- améliorer la qualité de l'éducation de base en zones rurales ;
- renforcer les capacités nationales de planification et de gestion des programmes d'éducation de base pour répondre aux besoins d'apprentissage des populations rurales.

Ce programme-phare est un appel à un effort de collaboration visant à améliorer la coordination des initiatives ciblées sur les besoins des populations rurales en matière d'éducation.

Source : FAO, 2002c.

Outre les améliorations possibles dans le volume et la coordination des ressources extérieures de l'éducation de base en zones rurales, les partenaires internationaux peuvent aider les pays de diverses manières. Ainsi, par exemple, les nombreux types de connaissances spécialisées et de compétences techniques nécessaires pour analyser l'offre d'éducation de base dans les zones rurales et pour entreprendre les mesures correctives adaptées peuvent ne pas être aisément disponibles dans tous les pays. Les partenaires internationaux peuvent apporter leur aide en organisant des ateliers de formation dans les pays, des visites d'étude dans des pays qui connaissent des situations et des problèmes semblables et d'autres activités de partage d'expériences permettant aux fonctionnaires et spécialistes nationaux d'acquérir des informations utiles et d'élargir leurs perspectives pour aborder les problèmes de l'éducation de base et du développement rural. Un soutien complémentaire pourra être apporté par les documents techniques et même par des publications destinées à un public beaucoup plus large comme les *Facts for life (Savoir pour sauver)* de l'UNICEF, diffusés massivement dans les langues locales¹. Sur Internet, les sites web spécialisés rendent la documentation technique plus disponible et plus facile d'accès, et certains proposent un forum de soutien technique et d'échanges d'informations – le tout pour un coût relativement faible. Certains fournissent aussi des informations qui peuvent être utilisées ou adaptées à des fins éducatives : par exemple, EcoPort (www.ecoport.org) propose des informations sur l'agriculture qui peuvent être utilisées dans les écoles.

1. Les *Facts for life* ont été publiés à 15 millions d'exemplaires en 215 langues.

Les partenaires internationaux ne doivent pas non plus sous-estimer l'importance de la promotion continue de l'Éducation pour tous, de la sécurité alimentaire, du développement rural et des autres objectifs de politique générale en rapport avec la réduction de la pauvreté en milieu rural. Étant donné le renouvellement fréquent des ministres et des hauts fonctionnaires, ils constituent manifestement – dans le Nord comme dans le Sud – un groupe auquel doivent être « rappelés » périodiquement les engagements de leur pays envers les instruments et agendas internationaux et régionaux appropriés. Les conférences internationales et plusieurs groupements régionaux déjà constitués de ministères de l'Éducation, ainsi que de ministères chargés du développement rural, peuvent aider à remplir cette fonction, mais leurs organisateurs doivent veiller à ce que *la pauvreté en milieu rural figure clairement à leur ordre du jour*. Les organismes et les donateurs intergouvernementaux, en particulier, peuvent jouer un rôle essentiel en focalisant l'attention sur l'éducation de base et les autres objectifs de politique générale en rapport avec la pauvreté en milieu rural, à l'occasion de discussions avec des hauts fonctionnaires et en planifiant des programmes et des projets comportant une assistance extérieure.

Un autre groupe qui mérite une attention particulière est celui des représentants parlementaires, que ce soit dans les pays donateurs ou dans les pays à faible revenu. Leur compréhension de l'importance de l'éducation de base pour tous, en tant que droit de l'homme et en tant que condition préalable du développement durable et du comportement démocratique, devrait édifier un soutien politique à l'investissement à long terme dans l'éducation de base et dans d'autres facteurs contribuant au développement rural qui sont nécessaires à une réduction spectaculaire de la pauvreté en milieu rural. Des efforts devraient être axés sur la réalisation d'un solide consensus entre leurs perspectives, afin d'appuyer les politiques constructives de l'éducation et du développement rural. C'est ainsi que le récent *Forum des parlementaires africains pour l'éducation*, lancé en décembre 2002, pourrait être un véhicule de dialogue et de sensibilisation sur la base de ces orientations.

Le manque de financement est souvent considéré comme une contrainte majeure opposée à la réalisation des objectifs de développement. Le passage suivant, extrait de la déclaration commune des cinq co-organisateurs² du Forum mondial sur l'éducation, affirme l'engagement

2. Les cinq co-organisateurs étaient les responsables exécutifs de l'UNESCO, du PNUD, de l'UNICEF, du FNUAP et de la Banque mondiale.

d'effacer cet obstacle. Ils « lancent un appel à la communauté internationale, aux institutions de développement et de financement, et aux bailleurs de fonds multilatéraux, bilatéraux et privés, pour qu'ils soutiennent la cause de l'éducation pour tous et la considèrent comme faisant partie intégrante de leurs responsabilités globales, qu'ils mettent en œuvre des mécanismes de coordination et de collaboration efficaces, en particulier à l'échelon national, et qu'ils veillent ainsi à ce qu'aucun pays témoignant d'une volonté réelle de réaliser l'éducation pour tous et disposant de plans viables à cette fin n'en soit empêché par le manque de ressources ».

Si de telles déclarations ont certainement leur utilité, il importe de rappeler que l'accentuation de l'engagement ne suffit pas. À eux seuls, les stratégies et les concepts nouveaux ne résolvent pas les problèmes. Au cours des décennies, la communauté des donateurs a réussi à lancer des initiatives diverses, mais les solutions plus durables sont plus difficiles à réaliser. L'assistance apportée par les donateurs n'a qu'un rôle limité dans le processus d'évolution des pays en développement : l'appropriation nationale et la volonté politique sont incontournables.

Références

- Banque mondiale. 2002. *World Bank rural development strategy: reaching the rural poor*. Washington, DC : Banque mondiale.
- FAO. 2002a. *World Food Summit, five years later*. Rome : FAO.
- FAO. Juillet 2000b. *Anti-hunger programme. Reducing hunger through sustainable agricultural and rural development and wider access to food* (document de travail, deuxième version). Rome : FAO.
- FAO. 2002c. *Launching a new flagship on education for rural people*, Rome : FAO (http://www.fao.org/sd/2002/KN0801_en.htm).
- The Economist*. 2002a. 2 février, p. 63.
- The Economist*. 2002b. 16 mars, p. 74.
- Viveros, A. 2000. Extrait du communiqué de presse de la Banque mondiale du 4 novembre 2000.

Publications et documents de l'IPE

Plus de 1 200 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Un catalogue détaillé est disponible ; il présente les sujets suivants :

Planification de l'éducation

Généralité- contexte du développement

Administration et gestion de l'éducation

Décentralisation - participation - enseignement à distance - carte scolaire - enseignants

Économie de l'éducation

Côûts et financement - emploi - coopération internationale

Qualité de l'éducation

Évaluation - innovations - inspection

Différents niveaux d'éducation formelle

De l'enseignement primaire au supérieur

Stratégies alternatives pour l'éducation

Éducation permanente - éducation non formelle - groupes défavorisés - éducation des filles

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à :

IPE, Unité de la communication et des publications

info@iiep.unesco.org

Les titres et les résumés des nouvelles publications peuvent être consultés sur le site web de l'IPE, à l'adresse suivante :

www.unesco.org/

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IIEP) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des États membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des États membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède et Suisse.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les États membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IIEP, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses instituts et instituts spécialisés.

Président :

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malaisie)

Commission des droits de l'homme de Malaisie, Menara Tun Razak, Jalan Raja Laut, Kuala Lumpur, Malaisie.

Membres désignés :

Carlos Fortín

Secrétaire-général adjoint, Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement (CNUCED), Genève, Suisse.

Thelma Kay

Chef, Comité des problèmes sociaux émergents, Commission économique et sociale pour l'Asie et le Pacifique des Nations Unies (CESAP), Bangkok, Thaïlande.

Jean-Louis Sarbib

Premier Vice-président pour la région Afrique, Réseau du développement humain, Banque mondiale, Washington, DC, États-Unis d'Amérique.

Ester Zulberti

Chef, Service de la vulgarisation, de l'éducation et de la communication, division de la Recherche, de la Vulgarisation et de la Formation, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), Rome, Italie.

Membres élus :

Aziza Bennani (Maroc)

Ambassadeur, Déléguée permanente du Maroc auprès de l'UNESCO.

José Joaquín Brunner (Chili)

Directeur, Programme d'éducation, Fundación Chile, Santiago, Chili.

Talyiwaa Manuh (Ghana)

Directrice, Institut d'études africaines, Université du Ghana, Legon, Ghana.

Philippe Mehaut (France)

LEST-CNRS, Aix-en-Provence, France.

Teitichi Sato (Japon)

Ambassadeur et Délégué permanent du Japon auprès de l'UNESCO.

Tuomas Takala (Finlande)

Professeur, Université de Tampere, Tampere, Finlande.

Raymond Wanner (États-Unis d'Amérique)

Premier vice-président de « Americans for UNESCO », Conseiller principal sur les questions intéressant l'UNESCO, Fondation des Nations Unies, Washington, DC, États-Unis d'Amérique.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut, s'adresser au :

Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation,
7-9, rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France.