

# Chapitre 1. Introduction

## 1. Rappel des faits

La majorité des habitants de notre planète vit en milieu rural. Par rapport à d'autres régions, l'Afrique subsaharienne affiche une proportion supérieure de ruraux lesquels sont, qui plus est, plus pauvres qu'ailleurs. L'incidence de la sous-alimentation et de l'illettrisme, en particulier dans les zones rurales, est importante dans l'ensemble de la région d'ASS. Les filles des zones rurales sont particulièrement défavorisées. Si la faim, la malnutrition et l'insécurité alimentaire ruinent les aptitudes cognitives, l'absence d'éducation provoque quant à elle une baisse des capacités productives et attise, ce faisant, la pauvreté.

La réalisation des objectifs fixés par la déclaration du Millénaire à l'horizon 2015 – en particulier en matière de réduction de la pauvreté, de sécurité alimentaire, d'éducation primaire pour tous et d'égalité entre les sexes – imposera des efforts spécifiques dans les zones rurales. Cela prend une résonance particulière en Afrique, qui doit impérativement élaborer des politiques et des programmes spécialement ciblés sur les pauvres et les personnes défavorisées – et donc avant tout sur les populations rurales. Le nombre de pauvres n'a cessé d'augmenter en ASS depuis le début des années 1990 – une tendance qui semble appelée à se poursuivre. La croissance du secteur agricole et les améliorations apportées à l'éducation ont un rôle crucial à jouer pour multiplier les opportunités et impartir aux populations rurales les connaissances pratiques et théoriques dont elles ont besoin pour améliorer leur niveau de vie, leurs revenus et leur productivité au regard de leurs environnements culturels, économiques et naturels. Ainsi, l'amélioration de la productivité dans les zones pénalisées par de graves pénuries de terres ou d'eau – ou par des problèmes spécifiques de sol ou de climat – appelle l'introduction de nouvelles technologies et des méthodes de gestion. Ces zones, qui concentrent habituellement une forte proportion de pauvres, auraient tout à gagner d'apports technolo-

giques pour renforcer la sécurité alimentaire. Les personnes alphabètes sont plus enclines à adopter les nouvelles technologies et à protéger leur environnement. Bien conscientes que dans la plupart des régions en développement, ruralité rime souvent avec pauvreté, illettrisme et insécurité alimentaire, la FAO et l'UNESCO ont lancé en septembre 2002, pendant le Sommet mondial sur le développement durable, un programme phare pour l'EPT baptisé « Éducation pour les populations rurales ».

Cette initiative entend souligner l'importance critique de l'EPR pour la réalisation de l'EPT, les objectifs du Sommet mondial de l'alimentation (Rome, 1996) et ceux du Sommet mondial sur le développement durable. L'article 3 de la déclaration sur l'EPT insiste sur la nécessité de supprimer les disparités d'accès à l'éducation en ciblant les groupes défavorisés et en particulier les pauvres, les enfants qui travaillent, les ruraux et les communautés isolées. L'article 5 de cette même déclaration évoque l'obligation de mobiliser davantage de moyens pour l'éducation de base et d'en élargir la portée, mais aussi de s'intéresser à la formation des jeunes et des adultes, y compris en leur enseignant des techniques agricoles. Plusieurs engagements pris lors du Sommet mondial de l'alimentation ont trait à l'éducation. L'engagement 1 met l'accent sur le besoin d'assurer un environnement qui conduise à l'éradication de la pauvreté, à la paix durable et à la sécurité alimentaire pour tous. Il invite aussi les gouvernements (objectif 1.4), en collaboration avec la société civile, à soutenir les investissements dans les ressources humaines comme l'éducation, l'alphabétisation et autres formations, qui sont essentielles pour un développement durable. L'engagement 2 (objectif 2.1) a trait à la nécessité de développer les compétences et les capacités humaines à travers l'éducation de base et la formation professionnelle initiale et continue. Il souligne aussi l'obligation de promouvoir l'accès pour tous à l'éducation de base, en particulier pour les pauvres et les membres des groupes vulnérables et défavorisés, en promouvant et soutenant l'accès à une éducation primaire complète, avec une attention particulière accordée aux enfants issus de milieux ruraux et aux filles. L'engagement 3 concerne la poursuite de politiques participatives et durables ainsi que les méthodes de développement alimentaire, agricole, halieutique, forestier et rural. Il insiste aussi sur la nécessité de développer les

infrastructures éducatives dans les zones rurales et les programmes de formation, d'éducation et d'acquisition des compétences mais aussi de privilégier les investissements éducatifs ciblés sur les personnes. C'est à la communauté internationale que revient la responsabilité de s'assurer que ces engagements sont tenus, dans le cadre du suivi des plans d'action de Jomtien et de Rome.

Le respect des objectifs de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous et du Sommet mondial de l'alimentation exige la constitution de nouveaux partenariats ainsi que des alliances plurisectorielles et interdisciplinaires entre les acteurs de l'agriculture et du développement rural et ceux œuvrant pour l'éducation. Conformément à cet objectif, le séminaire d'Addis-Abeba, du 7 au 9 septembre 2005, a été organisé par la FAO, l'IIPE et l'ADEA et accueilli par les autorités éthiopiennes. L'organisation du séminaire a été financée par la DGCS (Italie), le Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation et la Banque mondiale. Les participants étaient au nombre de 96 : les ministres de l'Éducation, de l'Agriculture, du Développement rural et de la Pêche de onze pays africains (Afrique du Sud, Burkina Faso, Éthiopie, Guinée, Kenya, Madagascar, Mozambique, Niger, Ouganda, République unie de Tanzanie et Sénégal), auxquels s'étaient joints des représentants de l'Union africaine et d'autres organisations africaines – organisations de la société civile comprises – ainsi que toute une palette d'organisations bilatérales et multilatérales de coopération au développement.

## 2. Objectifs et concept du séminaire

Le séminaire poursuivait plusieurs objectifs :

- faire de l'éducation des populations rurales une priorité dans les politiques et stratégies des pays africains ;
- passer en revue les politiques, stratégies et priorités pour l'éducation et la formation aux compétences qui permettent de réduire la pauvreté et ont un impact sur la sécurité alimentaire, l'agriculture et le développement rural durables (d'après les programmes nationaux d'EPT et de développement rural [DR]) ;
- faire un bilan de la situation du DR et de l'EPR en Afrique en termes de

scolarisation et d'alphabétisation mais aussi de formation et d'acquisition de compétences ;

- favoriser et consolider des alliances et des partenariats élargis pour l'EPR au plan national et régional, y compris en mobilisant des ressources autour des programmes nationaux et régionaux d'EPR ;
- diffuser une déclaration conjointe sur les axes prioritaires de collaboration entre ministres de l'Éducation et de l'Agriculture, afin de faire de l'EPR un aspect clé des engagements en direction des OMD – en particulier en matière de réduction de la pauvreté et de la faim – et de garantir l'EPT.

Quatre grands types d'activités ont permis de travailler autour de ces objectifs.

Tout d'abord, les séances plénières ont été l'occasion de débats entre intervenants sur la situation actuelle, offrant ce faisant une introduction générale au séminaire : (a) situation des ruraux en Afrique – lutte contre la pauvreté, la faim et le VIH ; (b) bilan de l'EPR en Afrique – cartographie du handicap lié à la ruralité ; et (c) expériences EPR et leçons tirées d'études de cas.

Les séances plénières ont également permis d'échanger des expériences sur l'EPR dans les programmes nationaux d'EPT, les documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP) et les stratégies de DR. Chaque pays participant a fait part de son expérience en la matière.

Des groupes thématiques sur l'éducation pour un développement rural durable sont venus compléter les discussions en plénière :

- Groupe de travail 1. Priorité à la scolarisation : accès, qualité et pertinence de l'éducation des enfants ruraux ;
- Groupe de travail 2. Renforcer les communautés rurales grâce à l'éducation non formelle ;
- Groupe de travail 3. Compétences professionnelles pour l'agriculture et le développement rural.

La quatrième et dernière activité consistait en des tables rondes sur les conclusions de groupes nationaux et leur traduction en priorités d'action pour les ministères soucieux de développer l'EPR pour atteindre les OMD.

### 3. Ouverture du séminaire

Le séminaire a été officiellement ouvert par S.E. Wondwossen Kiflu, vice-ministre de l'Éducation de l'Éthiopie, pays hôte de la manifestation. Dans son allocution, M. Wondwossen a souligné le rôle crucial de l'éducation pour créer des opportunités et impartir aux habitants des zones rurales les connaissances pratiques et théoriques qui leur permettent d'améliorer leur niveau de vie. Il a également rappelé la nécessité de relever les niveaux d'alphabétisation pour que les exploitants agricoles et les travailleurs soient plus productifs.

Quatre autres conférenciers d'honneur ont pris la parole pendant cette cérémonie d'ouverture : Marcella Villareal, directrice de la Division de la parité hommes-femmes et de la population (FAO), Lalla Ben Barka, directrice du bureau de l'UNESCO à Dakar (BREDA), Mamadou Ndoye, secrétaire exécutif de l'ADEA et Guido La Tella, ambassadeur d'Italie en Éthiopie.

### 4. Structure de l'ouvrage

L'équipe de recherche (FAO et UNESCO/IIPE, avec les commentaires de l'ADEA) a préparé cette publication en s'appuyant sur les discussions du séminaire. Elle se décompose en cinq parties : l'introduction, qui constitue la première partie, ouvre sur une analyse de la situation (2<sup>e</sup> partie) puis sur un tour d'horizon des progrès enregistrés par les différents pays en matière d'EPR (3<sup>e</sup> partie). La 4<sup>e</sup> partie met en exergue les grandes politiques et stratégies de promotion de l'EPR et revient sur les leçons apprises. La 5<sup>e</sup> et dernière partie est consacrée aux recommandations visant à promouvoir l'équité.



# Chapitre 2.

## Analyse de la situation

### OMD, objectifs EPT et populations rurales en Afrique subsaharienne : défis et implications pour l'EPR

Ce chapitre revient sur les OMD, les objectifs EPT et les habitants des zones rurales en ASS ainsi que sur les défis et leurs implications pour l'EPR.

#### 1. OMD et objectifs EPT

La réalisation des OMD est probablement actuellement la priorité numéro un de l'ordre du jour du développement international. Ces huit OMD sont les suivants :

- Objectif 1.** Réduire l'extrême pauvreté et la faim
- Objectif 2.** Assurer l'éducation primaire pour tous
- Objectif 3.** Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes
- Objectif 4.** Réduire la mortalité infantile
- Objectif 5.** Améliorer la santé maternelle
- Objectif 6.** Combattre le VIH/sida, le paludisme et d'autres maladies
- Objectif 7.** Assurer un environnement durable
- Objectif 8.** Mettre en place un partenariat mondial pour le développement.

Chacun de ces OMD se décline en cibles spécifiques permettant de mesurer les progrès au niveau national. Interdépendants, ils se renforcent mutuellement.

Les objectifs EPT, réaffirmés à Dakar en avril 2004, sont au nombre de six :

- Développer la protection et l'éducation de la petite enfance : développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;

- Offrir à tous les enfants un enseignement primaire gratuit et obligatoire : faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- Promouvoir l'apprentissage et les compétences des jeunes et des adultes : répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- Accroître le niveau d'alphabétisation des adultes : améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- Réaliser l'égalité entre les sexes : éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
- Améliorer la qualité de l'éducation : améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, et les compétences indispensables dans la vie courante.

Une comparaison des OMD et des objectifs EPT révèle que les premiers ont directement accentué la pression sur deux objectifs EPT (enseignement primaire pour tous et égalité entre les sexes d'ici 2015). Les six autres OMD ont quant à eux posé les jalons d'un environnement propice à la réalisation de l'EPT. Ce qui souligne bien le caractère indivisible des objectifs et l'étroit lien dialectique entre eux.

Le séminaire a donc relevé la nécessité de consentir un effort particulier en faveur de la promotion du développement rural et de l'amélioration des conditions de vie des pauvres ruraux pour réaliser les OMD. Une question

fondamentale s'est alors invitée dans les débats : comment définir les populations rurales ?

## 2. Définition des populations rurales<sup>1</sup>

Avant de poursuivre les discussions, une clarification de la notion de « rural » a été jugée indispensable. Une définition précise est en effet cruciale pour pouvoir classer correctement les données statistiques et les informations. On préfère en général définir la notion d'« urbain » et classer ensuite tout ce qui n'entre pas dans cette catégorie comme « rural ». Cela étant, les choses ne sont pas aussi simples qu'elles en ont l'air. La plupart des pays opèrent une distinction qui leur est propre. De sorte que le contexte national doit entrer en ligne de compte dans la phase d'exploitation des données/informations classées comme « urbaines » et « rurales ».

Pour autant, on entend d'habitude par zones rurales des habitats humains faiblement peuplés<sup>2</sup> et un espace rural dominé par des exploitations, des forêts, des cours d'eau, des montagnes et/ou un désert. En général, l'agriculture<sup>3</sup> constitue la principale occupation des ruraux, qu'ils soient fermiers, nomades, bergers ou pêcheurs. Ils s'occupent de production animale, de transformation et de commercialisation des produits et des services liés à la terre et à la sylviculture. Les communautés rurales se distinguent les unes des autres par leur culture, leur organisation sociale et leurs ressources économiques. Globalement, leur main-d'œuvre est bon marché parce que les possibilités d'emploi rémunératrices sont rares et que la plupart des groupes ruraux sont installés à leur compte. En général, les ruraux manquent d'accès à des services sociaux de base adéquats, parce les politiques nationales les relèguent au dernier plan et que, politiquement, ils ne pèsent pratiquement rien, surtout s'ils sont pauvres – et cela, alors même qu'ils sont majoritaires dans les pays en développement et qu'ils jouent un

---

1 Les chapitres 2, 3 et 4 s'inspirent d'un document préparé pour le séminaire par M. Alivia et L. Gasperini.

2 La taille servant de repère varie d'un pays à l'autre mais, en moyenne, il s'agit de zones de moins de 10 000 habitants.

3 Le terme « agriculture » est pris ici au sens large de la production et de l'exploitation des cultures, du bétail, des produits de la pêche et de la mer, mais aussi de la sylviculture et des produits forestiers primaires.

rôle vital pour assurer la sécurité alimentaire et la protection de l'environnement. L'agriculture est le premier lien entre l'homme et son milieu naturel.

Entre 1975 et 2002, la population de l'ASS a doublé et devrait atteindre 902 millions d'individus en 2015. Selon le *Rapport sur la population mondiale* (2004), la proportion de ruraux, qui était en moyenne de 83 % en 1975, est passée à 70.6 % en 2002. Ce déclin devrait se poursuivre, pour atteindre 56.9 % en 2030. En 2015, seuls l'Afrique du Sud et le Sénégal devraient avoir une proportion de ruraux inférieure à 50 %. Au Burkina Faso, en Éthiopie, au Niger et en Ouganda, cette part devrait dépasser les 70 %. Les participants ont noté l'importance de ces données ; celles-ci montrent en effet que pour réaliser les OMD en ASS, il faut de toute urgence déployer des stratégies et des plans d'action spécifiques pour répondre aux besoins élémentaires des populations rurales.

### 3. Besoins et défis

À l'exception de l'Afrique du Sud, les pays représentés au séminaire appartiennent tous, d'après l'indice du développement humain (IDH), au groupe des pays en développement à faible revenu. Les données sur l'incidence du VIH, l'alphabétisation des adultes et l'achèvement du primaire mettent en évidence les causes premières et les effets principaux de ce faible niveau de développement.

La part de la population vivant en deçà du seuil de pauvreté est bien plus importante dans les zones rurales – atteignant même des sommets au Burkina Faso, en Guinée et en Ouganda. La faim et la malnutrition sont l'expression la plus sévère de la pauvreté. La faim et la sous-alimentation ont un profond impact tout au long de la vie, que ce soit en termes de mortalité infantile, de retard de croissance, de développement physique et cognitif incomplet, de scolarisation et d'achèvement des études, d'activités physiques et de productivité réduites, de fragilité face aux maladies infectieuses, voire même de transmission de ces effets aux générations suivantes. Tous

les pays présents au séminaire affichaient des taux de sous-alimentation<sup>4</sup> relativement importants. Le tableau n'est pourtant pas totalement noir puisqu'entre 1997 et 2002 en ASS, cet indicateur s'est replié de 36 à 33 %.

Les catastrophes naturelles et les crises provoquées par l'homme semblent frapper l'ASS plus souvent qu'à son tour et, de toute évidence, pèsent plus lourd sur les ruraux que sur les citadins. Ainsi, les sécheresses récurrentes, les épisodes d'infestation dans les champs, les guerres civiles et/ou les difficultés économiques provoquent la perte des récoltes, le déracinement de centaines de ruraux sans parler de la sous-alimentation et des disettes généralisées (comme en témoigne l'expérience du Darfour [Soudan] ou du Niger en 2005). Ces situations d'urgence sont exacerbées par le manque de réactivité des gouvernements et de la communauté internationale et par l'absence de représentation politique des individus frappés par la crise.

C'est dans les zones rurales que se concentrent les principaux défis du développement de l'ASS (évolution démographique, éducation, santé et pauvreté, notamment). Pourtant, les institutions financières internationales ont diminué le montant de leur aide aux zones rurales. Si le niveau de vie des ruraux d'ASS s'est légèrement amélioré, globalement, les données disponibles attestent encore de son inadéquation. Ce qui explique pourquoi les ruraux – en particulier les jeunes et les entrepreneurs – partent s'installer en ville et à l'étranger et continueront de faire des émules tant que les pays n'auront pas adopté de stratégies efficaces pour remédier à ces problèmes.

L'initiative pour la réduction de la pauvreté lancée en 1999 par la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI) a donné lieu à l'élaboration de stratégies et processus nationaux visant à accroître l'efficacité de l'aide et à lutter contre la pauvreté dans de nombreux pays africains. Mais alors même que la plupart des pauvres vivent dans les zones rurales et dépendent de l'agriculture (qui pourrait devenir un puissant moteur de

---

4 On entend par sous-alimentation l'état d'individus dont l'apport énergétique alimentaire est inférieur au besoin énergétique minimal pour mener une vie saine et pratiquer une activité physique modérée. Les personnes dans ce cas sont considérées comme « sous-alimentées ». Source : FAO, <http://www.fao.org/faostat/foodsecurity/Files/PrevalenceUndernourishment.xls> et [http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/mi\\_series\\_results.asp?rowID=566](http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/mi_series_results.asp?rowID=566)

la croissance économique, de l'emploi et de la lutte contre la pauvreté en milieu rural), ce secteur est négligé et ne reçoit pas les investissements tant attendus. Pour remédier à ce déséquilibre, la FAO, le Fonds international de développement agricole (FIDA), le Programme alimentaire mondial (PAM) et d'autres institutions ont associé leurs efforts pour inciter la Banque mondiale et le FMI à consolider les stratégies nationales de réduction de la pauvreté afin que celles-ci ciblent davantage l'agriculture et le développement rural.

La croissance de l'agriculture s'accompagne de nombreux bénéfices pour le développement rural, dont l'approvisionnement en produits alimentaires, une source de revenus, un emploi dans la chaîne agroalimentaire et des moyens à affecter à l'éducation et à la santé. Au niveau d'un pays tout entier, l'agriculture assure l'approvisionnement des citadins, les investissements et les recettes de l'État, fournit une main-d'œuvre qualifiée pour d'autres secteurs, permet d'augmenter le revenu réel grâce à l'abaissement du prix des denrées agricoles, assure des rentrées de devises et fournit un travail et un revenu à tous les prestataires de services généraux, techniques et professionnels dans l'agriculture et le développement rural.

Une étude récente de la FAO et de la Banque mondiale a identifié 14 grands systèmes de production en ASS : irrigation, arboriculture axée sur la forêt, riziculture/arboriculture, cultures pérennes des hauts plateaux, cultures mixtes tempérées des hauts plateaux, cultures à racines et tubercules, cultures mixtes axées sur les céréales et les tubercules, cultures mixtes axées sur le maïs, cultures de rente à petite et grande échelle, cultures agropastorales axées sur le mil/le sorgho, cultures pastorales, cultures dispersées (arides), pêche côtière artisanale et cultures intra-urbaines. Pour pouvoir exploiter pleinement ces systèmes de production et améliorer les moyens de subsistance des populations rurales, il faut diversifier ces modes de culture et resserrer les liens entre les volets « sylviculture » et « pêche ».

Les petits exploitants – largement majoritaires en ASS – ont su exploiter nombre de leurs forces intrinsèques : prise efficace de décisions, exploitation efficace de la main-d'œuvre familiale, optimisation de la productivité des terres (même dans les zones marginales) et disposition à adopter la

technologie dès qu'elle est adaptée à leurs besoins. La recherche montre par ailleurs que cette ouverture à la technologie est liée au niveau d'éducation. Tout cela est positif et devrait être exploité. Pourtant, les petits exploitants peuvent-ils s'imposer sur les marchés locaux et internationaux soumis aux effets de la mondialisation croissante et sur des marchés aux règles sanitaires et d'hygiène alimentaire très strictes desservant des consommateurs très exigeants ? Les petits exploitants pourront-ils survivre à la densité de population croissante, à l'inadéquation des services, à la concurrence de pays qui subventionnent leurs produits et au manque d'investissement leur permettant d'adopter des technologies exigeant à la fois beaucoup de capitaux et des compétences élevées ?

Seul un développement rural durable semble pouvoir apporter des réponses à ces questions. Par « développement rural durable » on entend une évolution et une transformation permanentes des zones rurales impliquant toute une série de programmes et de processus :

- renforcement de la gouvernance au niveau des communautés, des districts et des provinces, ce qui passe aussi par des relations avec le secteur privé, la société civile et les agences publiques de tutelle ;
- développement des secteurs productifs : agriculture, industrie non agricole, mines, tourisme, ressources naturelles, gestion de l'environnement, etc. ;
- développement des institutions et de leurs capacités dans des domaines clés, comme l'éducation et la formation, la santé, la recherche et la vulgarisation, la commercialisation, l'épargne et le crédit, l'environnement, les transports, etc. ;
- développement des infrastructures rurales : routes, électricité, télécommunications, logement, adduction d'eau, assainissement, etc.

Au cours des 50 dernières années, l'objectif de promotion du développement rural, dans les pays en développement en particulier, est allé de pair avec une évolution constante et dynamique des modèles et des approches du développement – développement communautaire, développement des petites exploitations agricoles, développement rural intégré, libéralisation du marché, développement participatif, développement humain, modes de

vie durables, stratégies de réduction de la pauvreté, programmes de sécurité alimentaire, agriculture et développement rural durables (ADRD) et, depuis l'an 2000, OMD. Chaque modèle a ses atouts, puisqu'il concentre l'attention sur les ressources stratégiques, les contraintes et les défis ou sur les objectifs visés par le développement rural.

Dans la mesure où les ruraux constituent la majorité de la population d'ASS et où l'agriculture est un secteur clé pour le développement rural et la croissance économique, les gouvernements devront augmenter l'investissement public et inciter le secteur privé à faire de même en faveur des petits exploitants s'ils veulent effectivement atteindre les OMD dans la région. Tout le problème consiste à savoir comment appliquer des technologies optimisées pour rendre les petites exploitations viables et rentables – en renforçant les capacités des petits exploitants, en les organisant en vue d'une coopération accrue, en consolidant leurs positions commerciales sur les marchés ou en leur donnant les moyens de s'exprimer lors de décisions politiques ou de réformes des institutions. Ce faisant, leur productivité s'en trouvera accrue et, partant, leur contribution aux OMD. Pourtant, la réalisation du potentiel de l'agriculture africaine dépendra largement de ce facteur crucial qu'est l'éducation.

#### 4. Implications pour l'EPR

Illettrisme, insécurité alimentaire et pauvreté sont étroitement corrélés. Le fait que la faim, l'illettrisme et le défaut de scolarisation frappent souvent les mêmes régions et les mêmes populations ne doit rien au hasard. De même que l'on ne peut s'arrêter uniquement au constat selon lequel la faim et l'absence d'éducation sont deux facettes de l'extrême pauvreté. La faim, la malnutrition et l'insécurité alimentaire amoindrissent les aptitudes cognitives et perturbent la scolarité. De son côté, le défaut d'éducation réduit la productivité et les gains potentiels tout en augmentant les risques de souffrir de la faim et de tomber dans l'extrême pauvreté. Pourtant, les décideurs ne semblent pas réaliser l'impact réel de l'illettrisme des populations rurales sur le développement. En outre, l'indigence des services éducatifs de base dans les zones rurales découle du manque de connaissances,

de personnel qualifié, d'expériences, de ressources et d'infrastructures à l'échelle du pays pour planifier et fournir des services d'éducation efficaces aux populations rurales. Qui plus est, l'inefficacité des mécanismes de coordination entre ministères de l'Éducation, ministères de l'Agriculture et société civile ne suscite toujours aucune réaction dans la plupart des pays en développement.

Résultat, alors que l'EPR revêt une importance cruciale, la réalité des pays d'ASS à faible revenu laisse beaucoup à désirer. Certaines grandes lacunes ont été identifiées :

- le manque d'accès : les populations rurales des pays à faible revenu ont bien moins de chance d'accéder à une éducation de base et de la suivre à son terme que leurs compatriotes citadins. Les cours organisés sous un arbre – une pratique toujours très courante dans certains pays à faible revenu – symbolisent l'inégalité de la répartition des bâtiments scolaires entre zones rurales et zones urbaines. Souvent, alors que les citadins arrivent à scolariser leurs enfants près de chez eux, les communautés rurales n'en ont pas la possibilité ;
- l'inégalité entre les sexes : dans de nombreux pays à faible revenu, la disparité entre les sexes dans les zones rurales peut être jusqu'à deux ou trois fois supérieure à celle enregistrée dans les villes. Pour parvenir à l'égalité dans les zones rurales, il faudra dépasser l'approche classique qui consiste à se fier au nombre de filles scolarisées par rapport aux garçons. La parité est certes une première étape, mais la véritable égalité exige une égalité des chances de scolarisation, une égalité des processus d'apprentissage, une égalité des résultats scolaires et une égalité des offres d'emploi et de revenu. Ce n'est le cas nulle part. Pourtant, la scolarisation accrue des filles est une priorité pour de nombreux gouvernements ;
- la qualité et la pertinence : pour les ruraux, les considérations de pertinence et de qualité de l'éducation sont étroitement associées aux aspects culturels, sociaux, économiques et environnementaux de l'agriculture et du développement rural durables. L'impact de la scolarité sur la sécurité alimentaire, le développement rural durable et la réduction de la pauvreté pour les générations actuelles et à venir

dépend non seulement du nombre d'années passées dans le système scolaire mais aussi de la qualité et de la pertinence de l'éducation reçue. Pourtant, les programmes pédagogiques et les manuels scolaires des écoles primaires et secondaires sont souvent orientés, favorisant les zones urbaines, et proposent des contenus sans réelle pertinence pour les ruraux. En général, ils n'abordent pas les compétences indispensables pour améliorer les moyens de subsistance de ces populations. Trop souvent, les possibilités d'adaptation du programme aux besoins locaux sont trop limitées ;

- la perception des communautés rurales et des parents : les populations rurales d'Afrique envoient souvent leurs enfants à l'école dans l'idée de leur faire quitter la communauté rurale. Ils les poussent à rêver à un emploi en ville. Les parents et les enfants évaluent les performances à l'école à l'aune de cet objectif. Dans un tel contexte, il est vital de renforcer la pertinence de l'éducation à tous les niveaux face aux choix que les ruraux pourront opérer pour gagner leur vie. Sinon, l'éducation continuera d'être – comme c'est souvent le cas – un passeport à l'exode rural.

# Chapitre 3.

## Présentation des avancées des pays en matière d'EPR<sup>5</sup>

Les pays représentés au séminaire ont fait un bilan de leurs situations respectives en matière d'EPR. Ce chapitre revient sur les points essentiels des différents exposés, organisés en cinq grands domaines : protection et éducation de la petite enfance ; éducation primaire ; programmes pédagogiques ; langue d'instruction ; et éducation des adultes et éducation de base non formelle.

### 1. Protection et éducation de la petite enfance

Les pays participants n'ont guère avancé dans le domaine de la protection et de l'éducation de la petite enfance (PEPE). Des arguments financiers viennent souvent expliquer ce retard. Rares sont les pays à avoir mis en place des politiques de développement de la petite enfance (DPE).

Quatre pays parmi ceux représentés au séminaire ont fait état de progrès dans la mise en œuvre du DPE : l'Afrique du Sud, le Burkina Faso, l'Éthiopie et l'Ouganda. En Afrique du Sud, le programme de DPE a connu une augmentation de la participation de 12 % depuis son lancement en 2000, signe d'un élargissement de l'accès des jeunes enfants de cinq ans à des fondamentaux éducatifs de qualité.

Au Burkina Faso, l'éducation préscolaire est pratiquement inexistante : en 2004, 1,17 % seulement des enfants de moins de six ans ont eu accès à des infrastructures préscolaires. Les très rares infrastructures existantes sont toutes concentrées dans les villes et réservées aux enfants de familles aisées. En outre, elles se contentent de préparer les enfants à l'entrée en

---

5 Ce chapitre s'appuie sur les rapports par pays présentés lors du séminaire.

primaire – ce qui ne répond pas aux besoins de la majorité des enfants, ruraux en particulier, pour lesquels l'accent devrait être mis sur l'acquisition de compétences de base pour la vie courante. La création de centres Bisongo fait figure à cet égard d'évolution intéressante : le Bisongo est un cadre villageois familial destiné aux enfants de trois à six ans. Il cherche à leur inculquer des compétences de base pour la vie courante (santé, alimentation et hygiène) et à stimuler leur développement sensorimoteur et psychoaffectif. Le programme est géré par des « petites mamans » et des « petits papas », issus de la communauté villageoise. Le centre est généralement construit à proximité des structures éducatives formelles ou non formelles en place, afin d'assurer la continuité de l'offre éducative.

Dans le cas de l'Éthiopie, ce sous-secteur prend en charge les enfants de quatre à six ans. Le taux brut de scolarisation (TBS) à ce niveau n'est que de 2.2 %, signe de l'absence de véritable progrès dans cette voie. Il semble que le sous-secteur soit confié aux ONG, aux communautés et à des organisations privées. Les enfants ruraux en sont totalement exclus.

En Ouganda, l'éducation de la petite enfance est aux mains d'agences privées et de particuliers. La plupart des jardins d'enfants et des maternelles se situent en villes et de nombreux enfants accèdent au primaire sans être vraiment préparés aux tâches intellectuelles qui les attendent. C'est le cas des enfants issus de familles où les parents n'ont pas forcément été scolarisés ou qui vivent dans des foyers sans livres ni incitations à apprendre à lire.

La mise en place d'une offre DPE semble surtout se heurter au manque de volonté politique dans la plupart des pays – ce dont témoigne l'absence de politiques nationales de DPE. Quant à l'importance du DPE, elle n'est pas encore véritablement intégrée.

## 2. Enseignement primaire

La plupart des pays ont accompli des progrès remarquables – mais inégaux – dans l'offre d'enseignement primaire. L'Afrique du Sud est pratiquement parvenue à l'universalisation de l'enseignement obligatoire. Les initiatives

éducatives ont garanti la scolarisation durable de plus de 95 % des enfants depuis le milieu ou la fin des années 1990 et une augmentation constante des inscriptions dans tous les groupes d'âge. Ces taux de participation sont comparables à ceux de la plupart des pays industrialisés.

La République unie de Tanzanie fait état d'un taux net de scolarisation (TNS) de 90.5 % pour l'année 2004. Ce pays – exemplaire pour la réalisation de l'enseignement primaire universel (EPU) dans les années 1970 et au début des années 1980 – avait ensuite relâché ses efforts. Plusieurs grandes raisons expliquent ce déclin, et notamment un financement public de l'éducation insuffisant ; la pauvreté des habitants (qui ne peuvent pas assumer les coûts de la scolarisation complète de tous leurs enfants) ; et l'incapacité des écoles primaires à inscrire davantage d'enfants, faute d'espace (bâtiments, classes et même toilettes), de raccordement à l'eau et d'enseignants. Le gouvernement s'est attelé à redresser la situation dès 2000, grâce à un programme de développement du secteur de l'éducation (PDSE), le plan de développement de l'enseignement primaire (PDEP) étant le premier fruit de l'approche sectorielle suivie. Le PDEP s'inscrit par ailleurs dans le cadre de développement du pays à l'horizon 2025, qui entend édifier une société « savante » et est étroitement associé à la deuxième stratégie de réduction de la pauvreté.

Les taux d'inscription en primaire ont considérablement augmenté en Ouganda depuis 1996, date à laquelle l'État a supprimé les droits scolaires dans une tentative audacieuse de parvenir à l'EPU. Actuellement, plus de 7,7 millions d'enfants en âge d'être scolarisés en primaire (soit environ 89 %) le sont effectivement.

Au cours des cinq à sept dernières années, le Mozambique a enregistré des progrès impressionnants en termes d'accès au primaire : le nombre d'enfants inscrits dans ce niveau est passé de 1.7 à 2.8 millions. Le TNS a progressé, de 44 % en 1997 à 70 % en 2003. Le réseau des écoles primaires s'est lui aussi étoffé, de 6 114 bâtiments en 1998 à 9 489 en 2004.

En Éthiopie, le nombre d'écoles primaires a progressé en moyenne de 3.5 % au cours des cinq dernières années. Les enfants inscrits sont un peu

plus de 9.5 millions, avec un taux de croissance inhabituel de 10.2 %. Si un tel taux paraît raisonnable, le TBS et le TNS n'étaient que de 68.4 et 57.4 % respectivement en 2003/04. Ce qui signifie que plus de 42 % des enfants d'âge scolaire ne sont toujours pas scolarisés. Au Niger en 2002, les taux de scolarisation en primaire étaient médiocres (42 % à l'échelon national – avec 52 % dans les villes et 38 % en milieu rural). Ce piètre résultat dans les zones rurales s'explique notamment par les distances que les enfants sont obligés de parcourir pour aller à l'école, une offre incomplète dans la plupart des établissements et d'importants coûts d'opportunité.

Madagascar a fait part de difficultés particulièrement tenaces au niveau de l'éducation et de la formation en milieu rural – sachant que 56 % des enfants ne sont pas scolarisés. La majorité des écoles rurales sont de petite taille et se heurtent à de multiples obstacles, dont un fort isolement géographique, une pauvreté très répandue et un niveau d'éducation des parents minimal ou nul.

Bien que les taux de participation n'aient pas été communiqués, il semble que les enfants ruraux du Burkina Faso (et plus spécifiquement les filles) soient particulièrement défavorisés. Outre le poids des traditions socioculturelles, ce résultat s'explique par la pénurie d'établissements et l'absence d'écoles de la deuxième chance pour ceux qui décrochent très tôt du système.

Le rapport sur le Sénégal a fait état de profondes disparités entre les zones rurales et urbaines, que ce soit au niveau des inscriptions que des taux réels de scolarisation. Si la plupart des enfants ruraux peuvent être scolarisés en primaire à proximité de leur domicile, ils devront partir en ville pour poursuivre leurs études.

De manière générale, tous les pays représentés ont fait des progrès sensibles pour élargir l'accès à l'enseignement primaire au cours des dernières années. Mais la scolarisation a progressé plus vite en villes que dans les campagnes et, de plus en plus, les enfants non scolarisés sont majoritairement des ruraux. Les taux de redoublement et d'abandon n'ont pas reculé et les taux d'achèvement restent faibles. Pourtant, entre 1990 et

2002, tous les pays ont amélioré ces taux d'achèvement et plus particulièrement le Burkina Faso, l'Éthiopie, la Guinée et le Mozambique.

Apparemment, la plupart des pays ont pris des dispositions positives pour accroître la scolarisation et la participation des filles. L'intégration du genre dans les politiques et programmes nationaux a favorisé l'apparition de systèmes éducatifs sensibles à cette question. Les écoles sont devenues plus sûres et plus accueillantes pour les filles (toilettes séparées, notamment). La multiplication des femmes enseignantes et aux postes de direction signifie que les parents rechignent moins à scolariser leurs filles. Les disparités restent malgré tout très prononcées, surtout dans les zones rurales des pays où les taux de scolarisation sont relativement faibles.

### 3. Programmes pédagogiques

La pertinence des programmes pédagogiques suivis en primaire et des autres programmes d'éducation de base appliqués dans les zones rurales contribue à leur attractivité et fait qu'ils arrivent ou non à répondre aux besoins d'apprentissage de base. L'expérience montre que les programmes pédagogiques doivent associer le contenu dispensé dans tout le pays à un contenu local qui tient compte du contexte, des traditions, des modes de vie et des activités de développement rural. Dans la plupart des pays participants pourtant, les programmes pédagogiques sont trop académiques, théoriques et orientés sur les examens. Conscients de ce problème, un certain nombre de pays ont engagé des réformes.

En Éthiopie, la refonte des programmes a suivi l'adoption d'une nouvelle politique de l'éducation et de la formation, en 1994. Si les plans de cours du primaire restent les mêmes sur tout le territoire, la rédaction des manuels a été décentralisée pour permettre l'intégration de spécificités locales. Le Mozambique a élaboré un nouveau programme pédagogique dans le cadre de son premier plan stratégique pour le secteur de l'éducation (ESSP-I), lequel s'efforçait de réduire les obstacles à la demande d'éducation. En introduisant un contenu défini localement, le nouveau programme pédagogique a rapproché les écoles de leurs communautés et rendu le programme national plus pertinent, compte tenu de la diversité des réalités

locales. De fait, 20 % du programme enseigné en primaire sont censés être définis au niveau de l'école, avec le soutien des comités scolaires, des communautés et des services chargés de l'éducation au niveau du district.

Au Niger, le programme pédagogique est organisé en modules : certains sont communs à tous les établissements et à tous les élèves alors que d'autres sont adaptés aux besoins spécifiques de la zone considérée. Le calendrier scolaire a par ailleurs été assoupli pour s'adapter notamment aux modes de vie des nomades.

Le rapport de l'Afrique du Sud fait état de la modernisation du programme pédagogique, qui peut ainsi mieux répondre aux attentes des citoyens d'un pays en développement visant une croissance et un développement économiques durables. L'acquisition de compétences « rares » fait partie des priorités. Les mathématiques, les sciences et la technologie (MST) sont considérées comme les principaux moteurs du développement du pays. Des établissements dédiés à l'enseignement de ces matières – les écoles dinaledi – ont été créés dans le cadre de la stratégie nationale pour les MST, qui vise à : (a) augmenter la participation et les résultats des élèves noirs (et surtout des filles) en mathématiques et en sciences au niveau du senior certificate ; (b) assurer un enseignement de qualité dans les trois matières à tous les élèves ; et (c) augmenter et améliorer les capacités des enseignants à dispenser des cours de MST.

L'Ouganda a lui aussi rendu compte de la réforme des programmes pédagogiques. La rénovation est en cours, qui porte sur toutes les matières enseignées dans le primaire et dans le secondaire. Il s'agit d'impair à tous les élèves sortant du système, à quelque niveau que ce soit, les connaissances pratiques et théoriques dont ils auront besoin pour trouver plus facilement un emploi et devenir des membres productifs de la société.

L'enseignement dans une langue non familière est l'un des gros obstacles à l'apprentissage. Au-delà de la réforme des programmes pédagogiques, un certain nombre de pays participants ont adopté des stratégies multilingues reposant sur les langues locales/maternelles promues au rang de lan-

gues d'instruction. L'Afrique du Sud, l'Éthiopie, le Kenya, le Mozambique, l'Ouganda et la République unie de Tanzanie ont appliqué cette réforme, du moins dans les premières années du primaire. Au Burkina Faso, au Niger et au Sénégal, la plupart des établissements utilisent le français. À Madagascar, le malgache a été utilisé comme langue d'instruction entre 1972 et 1992, date à laquelle le français a repris le dessus. Le rapport indique que, faute d'avoir correctement planifié ce changement de langue, l'introduction du français dans les premières années de la scolarité tend à creuser l'écart entre les zones urbaines et les zones rurales et entre les enfants favorisés et les enfants défavorisés.

#### 4. Éducation des adultes et éducation de base non formelle

Dans la plupart des pays représentés, le taux d'illettrisme est important, tout comme la proportion d'enfants non scolarisés. Pour remédier à ces deux faiblesses, la plupart des pays ont mis sur pied des programmes d'éducation des adultes et d'éducation de base non formelle.

Le Burkina Faso propose des programmes d'alphabétisation aux ruraux et des programmes d'éducation de base non formelle aux adolescents (9-15 ans) exclus de l'éducation et de la formation, soit parce qu'ils n'ont jamais été inscrits, soit parce qu'ils ont décroché très vite. Le programme d'alphabétisation est un système informel géré par des ONG et le ministère de l'Agriculture. Conçu pour des adultes (de 15 à 50 ans), il se décline en trois structures : les centres de promotion rurale (CPR), les centres de formation privés pour les producteurs ruraux et les centres de formation pour les agents de terrain. Cette formation rurale cherche avant tout à améliorer et à renforcer les capacités d'organisation des associations de producteurs. Les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) proposent un enseignement non formel associant alphabétisation et compétences professionnelles.

Ils ont été ouverts en zones rurales et périurbaines, pour les adolescents non scolarisés ou en échec scolaire. Ils offrent ainsi la possibilité de s'instruire à des jeunes qui, sinon, seraient passés totalement à côté de

l'éducation. Les CEBNF s'adaptent aux besoins spécifiques de la zone qu'ils desservent, en proposant des possibilités d'apprentissage dans des domaines précis. La formation dure au moins quatre ans (six mois par année scolaire).

Le rapport sur l'Éthiopie indique que les régions les plus importantes ont envisagé – et lancé – une offre d'éducation pour les adultes et d'éducation non formelle comme alternative à l'élargissement de l'accès dans les zones rurales. Certaines ONG et certains bailleurs soutiennent des programmes d'éducation de base alternative (ABE), d'alphabétisation fonctionnelle des adultes (FAL) et d'alphabétisation. Les centres ABE s'adressent aux enfants de sept à 14 ans et aux adultes âgés de 15 ans et plus. Les programmes pour les adultes et d'éducation non formelle s'adressent aux mêmes groupes d'âge.

Les ONG et les régions ayant mis en place des centres ABE pour les enfants non scolarisés suivent un programme adapté aux besoins des communautés et équivalent au programme de l'éducation de base formelle (1<sup>ère</sup>-4<sup>e</sup> années). Dans les régions les plus importantes, ces programmes ABE ont entraîné des améliorations spectaculaires en termes d'accès et d'efficacité interne. Les centres ABE font appel à du personnel paraprofessionnel (animateurs), recruté sur place en fonction de leur connaissance de la culture locale et de leur motivation à enseigner. Ces intervenants reçoivent ensuite une formation professionnelle continue. Le nombre d'enfants par classe est volontairement limité, pour optimiser le processus d'enseignement/apprentissage. Par ailleurs, l'étroit contrôle exercé par la communauté contribue à la réalisation des objectifs d'accès, d'efficacité et de qualité de ces centres.

L'Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IZZ/DVV) fait partie des rares organisations à soutenir l'éducation des adultes et l'éducation non formelle. L'IZZ/DVV concentre ses efforts sur une formation communautaire non formelle aux moyens de subsistance destinée aux adultes et aux jeunes (en particulier ceux qui ont décroché avant la 10<sup>e</sup> année) ainsi qu'aux filles et aux femmes rurales. Il cherche à aider ces personnes à gagner leur vie et à réduire la pauvreté,

en leur permettant d'accéder à un emploi ou de s'installer à leur compte. Ce modèle de réduction de la pauvreté et de renforcement des capacités grâce à une formation aux moyens de subsistance est connue sous le terme EXPRO. Les autres interventions renforcent les centres de formation communautaires (CSTC) ou les centres d'éducation et de formation professionnelles (EFP), afin qu'ils puissent offrir une formation souple, axée sur les moyens de subsistance indispensables, les besoins du marché, les attentes de formation ou un mélange des trois. Les animateurs sont recrutés et formés localement.

Le rapport sur le Niger indique que les programmes d'éducation non formelle et professionnelle sont insuffisamment développés, bien que les programmes d'alphabétisation et les sessions de formation proposés par diverses ONG et organisations internationales jouent un rôle important dans le développement de l'EPR.

En Afrique du Sud, le programme d'éducation et de formation de base des adultes (ABET) ne fait que lentement des émules et son taux de rétention reste médiocre. Pourtant, le taux d'illettrisme des adultes sud-africains est faible et la situation s'améliore avec le temps : en 1991, le taux d'alphabétisation était de 14.6 % (adultes de 15 ans et plus). Grâce aux énormes efforts consentis après 1994, il est passé à 67 % en 1996 et 89 % en 2004.

Avec son programme COBET (Éducation de base complémentaire en Tanzanie), la République unie de Tanzanie permet aux jeunes non scolarisés – et en particulier aux filles – d'accéder à une éducation de base de qualité, d'acquérir des compétences pour la vie courante et la survie et de reprendre le chemin d'une vie normale. À l'heure actuelle, le COBET fait partie du PDEP et sert à absorber tous les enfants non scolarisés de onze à 13 ans qui, après trois ans de prise en charge par le COBET, peuvent réintégrer le système formel primaire. Les enfants plus âgés (14-18 ans) passés par le COBET peuvent, eux, se présenter à l'examen national de fin d'études primaires. S'ils réussissent, ils peuvent rejoindre un établissement secondaire formel ou opter pour des filières post-primaires, y compris professionnelles. Le modèle COBET réunit un certain nombre de caractéristiques intéressantes au niveau de l'élaboration des supports d'apprentissage, de

l'amélioration du processus d'apprentissage et de l'implication des enfants non scolarisés les plus vulnérables, les filles en particulier.

En Ouganda, l'État propose une éducation non formelle en priorité aux enfants toujours dépourvus d'accès à l'éducation, pour diverses raisons (sociales, économiques ou liées au contexte). Elle s'adresse aux enfants trop âgés pour leur niveau, aux enfants des zones pastorales et des villages de pêcheurs mais aussi à tous ceux qui sont trop vieux pour retourner à l'école. Plusieurs initiatives ont été engagées par l'État en collaboration avec d'autres partenaires, afin de permettre aux jeunes non scolarisés de bénéficier d'une éducation grâce à des systèmes alternatifs de délivrance. On trouve ainsi l'ABEK (Éducation de base alternative pour le Karamojong), les COPE (Nouvelles ouvertures d'enseignement primaire) ou encore les programmes CHANCE (Éducation communautaire alternative non formelle centrée sur l'enfant) et ELSE (Émancipation par l'éducation tout au long de la vie, à Masindi). Les ONG ont largement contribué à ces programmes non formels qui accueillent actuellement en primaire 20 567 garçons et 27 248 filles.

En Ouganda, l'illettrisme concerne 55.1 % des femmes, contre 36.5 % des hommes. Dans les zones rurales, l'écart tend à se creuser et les taux d'alphabetisation à diminuer. Différents programmes ont été introduits pour combler ces écarts, dont les programmes FAL. Ceux-ci prodiguent – outre une formation à la lecture, à l'écriture et au calcul – d'autres types d'apprentissage utiles. Ces programmes sont jugés très efficaces pour l'autonomisation des personnes qui les suivent, surtout si elles peuvent appliquer correctement leurs nouveaux acquis.

# Chapitre 4.

## Principales politiques et stratégies pour remédier aux inégalités et leçons apprises

En séances plénières comme dans les groupes de travail, les participants ont discuté des principales politiques et stratégies pour remédier aux inégalités. Ce chapitre offre une synthèse de ces débats, organisée en deux grandes sous-thématiques : l'accès et l'équité ; et l'accès et la pertinence.

### 1. Accès et équité pour les enfants, les jeunes et les adultes

Le séminaire est revenu sur les bonnes pratiques ayant obtenu des résultats concrets pour améliorer l'EPR ainsi que sur les politiques et stratégies à adopter pour renforcer davantage l'accès et l'équité.

#### **Bonnes pratiques**

Différentes stratégies qualifiées de bonnes pratiques et ayant obtenu les meilleurs résultats ont été identifiées.

#### **Approches participatives**

Dans plusieurs des pays représentés, un certain nombre d'approches participatives sont devenues fonctionnelles. L'une d'entre elles implique la participation de la communauté à différents programmes liés à l'éducation. Les membres de la communauté prennent part à la création d'écoles, au recrutement et à la gestion des enseignants, à l'élaboration des programmes pédagogiques, etc. Ces initiatives ont le double avantage d'alléger la contrainte financière pesant sur le système éducatif et de renforcer le sentiment d'appropriation dans la communauté.

Une autre approche évoquée est celle de l'organisation d'activités éducatives à la fois respectueuse des apprenants et flexible. Comme les enfants ont dû mal à accéder aux écoles, certains pays ont assoupli l'âge limite d'entrée.

La bonne connaissance que les enseignants ont de la communauté leur permet de rendre de meilleurs services. De sorte que certains pays ont fondé leurs politiques de recrutement et de déploiement des enseignants en fonction de leurs connaissances de la culture et de la langue locales.

D'autres ont tenté d'intégrer les systèmes d'éducation formelle et non formelle de manière à obtenir des résultats scolaires de qualité. D'autres encore ont tenté d'associer alphabétisation et acquisition de compétences aux stratégies de réduction de la pauvreté.

Certains pays ont fait part d'une évolution originale, qui a trait à la création d'un service ou d'un ministère dédié chargé de concevoir et de surveiller l'application d'une stratégie d'éducation des populations rurales et d'en coordonner la planification. Cette solution devrait permettre de s'occuper exclusivement de l'EPR.

### **Outils et ressources (TIC)**

L'utilisation d'outils et de ressources a donné lieu à de multiples expériences. Citons notamment le recours à différents canaux modernes et traditionnels de communication pour le renforcement des capacités et la diffusion d'informations techniques ou les ateliers de formation reposant sur les principes de l'éducation des adultes et faisant appel à des outils de communication interpersonnels. Dans certains pays, des stations de radio communautaires ont vu le jour pour permettre à la communauté de prendre ses décisions en toute connaissance de cause, relier les communautés entre elles, etc. En outre, dans certaines communautés de pêcheurs, des forums de théâtre ont été organisés qui proposent des pièces et des spectacles sur le VIH/sida.

## **Environnement d'apprentissage sensible au genre<sup>6</sup>**

De gros efforts ont été consentis pour améliorer l'accès des filles à l'éducation, avec notamment l'adoption de politiques fixant des cibles précises pour accroître la parité entre les sexes dans la scolarisation.

Plusieurs exemples témoignent de cette volonté d'instaurer un environnement sensible au genre : l'introduction d'horaires flexibles pour s'adapter aux activités de subsistance ou la création de groupes de mères pour lutter contre les mariages précoces et réduire le poids des tâches ménagères et permettre ainsi aux filles d'étudier. Mais la construction de pensionnats, le raccordement des écoles à une eau salubre ou l'installation de toilettes séparées pour les filles et les garçons ont aussi été évoqués. Les pays ont par ailleurs engagé de nombreux autres programmes, comme la sensibilisation aux questions de genre des parents, des membres de la communauté, des enseignants et des élèves (garçons comme filles) et des responsables d'établissement. Les programmes pédagogiques, le matériel didactique et les méthodes suivies ont été révisés pour apporter davantage de réactivité face à cette question. Certains pays ont également pris des mesures législatives et introduit des règlements scolaires contre le harcèlement et la violence sexuels.

Plusieurs de ces initiatives ont déjà obtenu de bons résultats – et produit quelques bonnes pratiques – qui pourraient être répétés ailleurs. Bien entendu, avant de reproduire une initiative ou de l'adapter, il faut en étudier le potentiel au vu de la différence des contextes locaux, qui ne seront pas tous adéquats.

## **Politiques et stratégies pour répondre aux besoins des populations rurales**

L'Afrique subsaharienne est en retard par rapport aux autres régions du monde pour la réalisation des objectifs EPT de Dakar et des OMD. Cela tient à l'énormité des défis à relever dans un continent qui n'a pas encore parachevé son développement. La pauvreté, le déficit de gouvernance, les conflits et la pandémie de VIH/sida se conjuguent pour rendre le

---

6 D'après le document de Penina Mlama, *Genre et éducation des populations rurales*.

relèvement des niveaux de développement de l'Afrique encore plus complexe à concrétiser.

Les approches traditionnelles ne suffiront pas, à elles seules, pour répondre aux besoins d'éducation des populations rurales. Les participants ont donc identifié des politiques et des stratégies puis approuvé leur adoption. Elles sont détaillées ci-après.

### **Enseignement à distance**

L'enseignement à distance est un concept global pour désigner différents types d'offre d'éducation impliquant un éloignement physique entre la source et le consommateur d'éducation et pour laquelle l'enseignement ne se déroule pas en face à face dans une classe. Cet enseignement à distance transcende les barrières du temps, de l'espace, du genre, de la foi, de la communauté et de la religion. En tant que tel, il peut servir une multitude de finalités. Dans la mesure où la demande d'éducation ne peut être pleinement satisfaite, notamment en milieu rural, du fait des capacités limitées du seul système éducatif conventionnel, l'enseignement à distance constitue une approche complémentaire pour élargir l'accès mais aussi améliorer la qualité. Les radios rurales jouent déjà un rôle majeur à cet égard.

Pourtant, l'offre d'éducation à distance n'est pas sans poser de nombreux défis et problèmes. En Afrique subsaharienne, les principales difficultés sont liées aux contraintes de financement, au manque d'infrastructures et aux lenteurs administratives.

### **Programmes d'éducation non formelle**

L'éducation non formelle (ENF) est une stratégie primordiale pour atteindre les enfants et les adultes non scolarisés. L'ENF tient compte des différences d'aptitudes entre individus et permet un apprentissage accéléré.

Alors que de tels programmes élargissent l'accès et proposent des alternatives à l'éducation de base pour les enfants et les adultes non scolarisés, plusieurs problèmes et défis se posent : (a) absence d'un cadre politique clair et réactif pour orienter et réglementer les acteurs ; (b) manque de reconnaissance et d'acceptation des approches non formelles et alternati-

ves, considérées comme une éducation de deuxième catégorie/inférieure ; (c) absence de financements pour les modes alternatifs de délivrance ; et (d) manque de système standard d'évaluation et de certification (et de définition des compétences à évaluer).

Pour faire vraiment évoluer les choses, il faut arrêter de considérer que les méthodes non formelles sont une solution efficace pour assurer une éducation à moindre coût. Destinée à fonctionner dans des zones mal équipées et à faible densité de population, l'offre non formelle exigera inévitablement de lourds investissements et frais de fonctionnement. Le séminaire a souligné l'importance de réfléchir au principe suivant : l'ENF doit être envisagée comme une solution à part entière pour obtenir des résultats pertinents et de qualité et non comme une passerelle vers le secteur formel.

### **Programmes d'alimentation scolaire**

Pour que les écoles soient efficaces, la sécurité alimentaire est cruciale – et la sécurité alimentaire a besoin de l'éducation pour devenir réalité. Dans de nombreux pays, les gouvernements (souvent soutenus par le PAM) ont lancé des programmes pour introduire de la nourriture dans les classes, à l'instar des programmes d'alimentation scolaire et de rations à emporter. Ils poursuivaient ce faisant trois grands objectifs :

- amener les enfants, et en particulier les filles, à aller à l'école et les y maintenir, en fournissant en-cas et rations à emporter ;
- s'assurer de l'intégration d'une éducation à la santé et à la nutrition dans les programmes pédagogiques, impliquant des prestataires locaux de services de santé et en liaison avec les mères de famille ;
- assurer une formation pour le personnel de santé et dans l'école (renforcement des capacités).

L'alimentation apparaît dans ce contexte comme un facteur favorisant. Elle permet aux familles d'envoyer leurs enfants à l'école et de leur assurer une scolarité régulière. Les programmes qui couvrent à la fois l'absence d'éducation et la malnutrition ont obtenu des résultats positifs notoires dans plusieurs pays. Grâce à eux, la fréquentation en primaire – des filles en particulier – a augmenté, alors que l'absentéisme et les abandons diminuaient.

## **Renforcer la protection et l'éducation de la petite enfance**

La protection et l'éducation de la petite enfance – le premier des six objectifs EPT – reconnaît que l'un des piliers favorisant la réalisation de l'EPT tient à l'existence de programmes DPE efficaces, notamment en Afrique subsaharienne. L'efficacité du DPE réside dans la globalité et l'intégration de ses approches, couvrant tous les secteurs permettant d'assurer la survie, le développement, la croissance et l'aptitude à apprendre d'un enfant. Les déterminants du DPE vont de l'alimentation, la santé, l'assainissement, l'hygiène, l'environnement, l'amour et l'attention prodigués par les parents ou les personnes en charge de l'enfant à une bonne stimulation du développement cognitif et mental en passant par un soutien au développement affectif.

Ces déterminants dépendent directement du climat culturel, social, économique et politique prévalant dans l'entourage immédiat de l'enfant. Les fonctions mentales et cognitives du cerveau commencent à se développer dès la naissance et les périodes les plus critiques sont les trois premières années de la vie.

Les programmes de PEPE sont donc censés prendre en compte la période allant de la naissance à l'âge officiel d'entrée à l'école. Ils doivent pour ce faire couvrir de manière exhaustive les différents facteurs liés au développement de l'enfant.

Pendant de nombreuses années, les pouvoirs publics de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne ne se sont guère passionnés pour la PEPE. Nombreux sont ceux qui hésitent encore à instaurer un cadre politique d'appui au DPE en tant qu'approche holistique intégrée. Au mieux, le DPE se traduit par une offre d'éducation pré-primaire, familiale et communautaire réduite à la portion congrue, sans aucune volonté de soutenir le développement de l'enfant.

L'un des nombreux obstacles tient à ce que le DPE exige l'engagement de nombreux secteurs ; or, les stratégies permettant de faire travailler ensemble ces secteurs ne sont pas encore opérationnelles. Résultat, les institutions, les communautés et les familles ne consacrent que très peu de

moyens au DPE. La place centrale des questions de genre et de l'environnement des femmes dans les problématiques PEPE – sans compter que le fait d'apporter des ressources à la PEPE est un moyen d'aider les femmes et les enfants – sont des facteurs encore méconnus qui n'ont donc pas de reconnaissance concrète. Les gouvernements ne s'intéressent pas à la PEPE pour les jeunes enfants les plus vulnérables, dans les villes comme dans les campagnes, comptant sur les familles ou les communautés pour assumer en totalité la charge d'approches partenariales du DPE.

Les efforts de la société civile dans ce sens ont été immenses, mais surtout dans les centres urbains. Même là, l'observation révèle de gros écarts entre des établissements préscolaires ultrasophistiqués et coûteux (réservés essentiellement aux ménages aisés) et les milieux les plus démunis. Souvent, les établissements ne font pas le lien avec l'environnement culturel, social et local dans lequel les enfants grandissent. Les activités intellectuellement stimulantes sont extrêmement rares, l'accent étant surtout mis sur le par-cœur, en vue de l'entrée dans le primaire. Le degré de stimulation nécessaire pour préparer les enfants à développer leurs aptitudes d'apprentissage, de concentration, d'analyse, de créativité, d'innovation, d'indépendance, etc., est totalement ignoré.

La mise en place d'une offre DPE semble surtout se heurter au manque de volonté politique dans la plupart des pays – ce dont témoigne l'absence de politiques nationales de DPE. La prise de conscience de l'importance du DPE (et de son fonctionnement) reste médiocre, dans la mesure où beaucoup croient – à tort – que cette éducation doit forcément intervenir dans un contexte formel. La fragmentation des services – avec peu ou pas de liens entre santé, nutrition et éducation – caractérise ce secteur.

D'autres défis persistent, dont :

- le manque d'accessibilité aux programmes DPE ;
- le manque de considération pour la culture indigène, d'où des méthodes et un contenu pédagogiques inadaptés ;
- l'absence d'enseignants correctement formés ;
- l'inadéquation des méthodes didactiques employées par des

personnes sans expérience et non formées, incapables de cerner les véritables besoins d'apprentissage d'un jeune enfant ;

- le manque de dispositions pour les enfants affectés par le VIH/sida.

### **Créer des écoles satellites et des écoles centrales**

Le fait de disposer d'écoles primaires proposant un cycle complet est un idéal que la plupart des pays africains n'ont pas les moyens de s'offrir. Mais l'on sait que la distance de l'école par rapport à la maison entraîne une baisse proportionnelle du taux de scolarisation. Les enfants n'ont pas forcément la force physique d'assurer ces déplacements quotidiens. En outre, un long trajet les expose à toutes sortes de danger – du fait de la dispersion des populations et des rivalités traditionnelles entre villages. Une solution consiste à construire des écoles satellites – véritables avant-postes du système éducatif formel dans les villages où les écoles primaires n'offrent pas de cycle complet. Ces écoles devront être construites dans des villages proches d'une école primaire au cycle complet susceptible de pouvoir accueillir les enfants une fois qu'ils auront achevé leur cycle dans les établissements satellites. Ainsi, les enfants pourront recevoir une éducation jusqu'à ce qu'ils soient suffisamment âgés et physiquement solides pour marcher jusqu'aux écoles offrant un cycle complet.

Pour pouvoir disposer d'écoles satellites à proximité des maisons des enfants, il faut construire davantage d'établissements de petite taille, qui sont mieux adaptés pour entretenir des relations étroites avec la communauté. La proximité avec la communauté peut permettre de relever les taux de scolarisation et de fréquentation. Or, ces écoles tendent à être mal équipées, avec des enseignants peu qualifiés. En outre, l'isolement géographique aura un impact négatif sur le fonctionnement des enseignants. La création d'écoles centrales peut contribuer à rompre cet isolement et à instaurer des relations. Les écoles centrales amélioreront la qualité de l'éducation, en particulier dans les zones rurales et les endroits isolés. Elles permettront notamment aux enseignants de faire partie de réseaux spécifiques ; elles promouvoir la participation aux structures éducatives et la recherche de solutions innovantes ; elles favoriseront les approches novatrices et

flexibles de la gestion des écoles et de la pédagogie ; elles contribueront au partage d'expériences et de connaissances ; et elles donneront davantage de pouvoir aux acteurs de l'éducation.

### **Favoriser les classes multigrades<sup>7</sup>**

L'enseignement multigrade renvoie à une situation où un seul enseignant doit instruire en même temps des élèves d'âge, de niveau et d'aptitudes différents. La littérature parle indifféremment de classes multi-niveaux, de classes multiples, de classes composites et, dans le cas d'écoles n'ayant qu'un seul enseignant, de classes unitaires. L'enseignement multigrade est différent de l'enseignement monograde, où les enfants d'une même année sont censés avoir à peu près le même âge et les mêmes aptitudes.

Initialement, l'enseignement multigrade s'est imposé comme une obligation plus que comme une solution délibérée face à la pénurie d'enseignants, en particulier dans les zones rurales reculées où les écoles ne drainent qu'une poignée d'élèves. Il était censé apporter une solution rentable pour élargir l'accès à l'éducation de base et aider les pays à réaliser les OMD et les objectifs EPT. Les raisons invoquées pour justifier l'adoption de l'enseignement multigrade vont de l'élargissement de l'accès à l'éducation des zones défavorisées et manquant de personnel à l'utilisation maximale des enseignants et des classes disponibles en passant par une rentabilité accrue dans l'utilisation des ressources existantes.

Le mode traditionnel d'enseignement – dans une classe dans une école – prédomine encore dans l'organisation de l'apprentissage formel. En général, celui-ci est structuré par classe ou par année (niveau), un enseignant étant chargé d'instruire les élèves d'une année. Pourtant, les conditions socioéconomiques prévalant dans les communautés rurales et peu peuplées ont souvent conduit à modifier ces pratiques. Ce qui explique pourquoi l'enseignement multigrade est une alternative sérieuse et viable aux modes conventionnels d'enseignement, car il tient compte des besoins des enseignants et des élèves dans les classes rurales peu peuplées.

---

7 D'après un texte de Virgilio Juvane, *Redefining the role of multi-grade teaching*.

Pour un apprentissage optimal dans ces environnements multigrades, l'enseignant doit être bien organisé, bien équipé et bien formé – et il doit avoir une opinion positive de cette forme de pédagogie. Pourtant, nombreux sont les enseignants affectés à une classe multigrade qui manquent de moyens. Ce sont en outre souvent les membres les moins éduqués et les moins bien formés du corps enseignant national. L'expérience montre qu'un enseignant multigrade ne peut et, de fait, ne doit pas être censé résoudre seul tous les problèmes rencontrés dans sa classe. Certains des enjeux et défis clés à relever sont évoqués dans les paragraphes suivants.

### **Défi pour les politiques**

Cela implique de considérer que l'enseignement multigrade est une stratégie importante pouvant améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, en intégrant les cours multigrades aux programmes en place de formation initiale et continue et en offrant des incitations positives aux enseignants d'écoles multigrades.

### **Évolution des comportements**

Il est important de créer des attitudes positives chez les enseignants, les parents et les responsables de l'éducation à l'égard de l'enseignement multigrade – véritable stratégie pédagogique de promotion de la qualité et non solution de pis-aller à moindre coût.

### **Défi pour les programmes pédagogiques**

L'une des raisons pour lesquelles l'enseignement multigrade n'a pas la cote tient à la prédominance du paradigme de la psychologie du développement telle que reflétée dans l'approche « âge-grade ». La plupart des pays fonctionnent avec des programmes pédagogiques nationaux, obligatoires, qui sont pratiquement les mêmes que les écoles se situent en ville ou à la campagne. Ils consistent en une liste de compétences d'apprentissage minimales définies en termes d'objectifs comportementaux. Ces compétences minimales sont spécifiquement conçues pour les situations scolaires classiques et un enseignant multigrade a dû mal à intéresser ses élèves à ce contenu.

Le programme d'enseignement multigrade prouve que la pédagogie n'est recouverte jamais uniquement le contenu et les modalités de l'enseignement. L'enseignement multigrade analyse donc ce qui est au cœur de l'apprentissage et remet radicalement en cause le système « âge-grade » de l'offre formelle d'éducation. Les implications d'une telle approche pour une méthode adaptée d'enseignement et d'apprentissage sont évidentes : les enseignants doivent être suffisamment qualifiés pour gérer plusieurs grades à la fois. La réalité est différente pourtant, avec des enseignants formés pour gérer des grades distincts. Le concept d'enseignement multigrade pose donc de gros problèmes à la plupart des enseignants. À l'échelon national, des décisions politiques seront indispensables pour intégrer l'enseignement multigrade dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants mais aussi pour étudier l'utilisation d'approches multigrades dans l'enseignement monograde.

### **Défi pour les ressources**

La stratégie multigrade implique un certain nombre de facteurs autres que la formation des enseignants : il s'agit de pouvoir concevoir, produire et diffuser en grande quantité des supports d'autoformation pour appuyer les apprentissages individuels, entre pairs ou par petits groupes.

Pour être efficace, l'introduction de l'enseignement multigrade exige l'instauration de mécanismes de contrôle, de suivi et de soutien périodiques au niveau de la région/du district et de l'enseignant/de la classe. Elle impose aussi l'existence de structures d'appui et la définition de normes et de critères de référence minimaux pour pouvoir évaluer ensuite les résultats scolaires des élèves et les systèmes de déploiement des enseignants.

L'un des aspects positifs de l'enseignement multigrade réside dans l'implication des parents et de la communauté pour la fourniture d'équipements. Pourtant, ces équipements ne reflèteront jamais que l'aisance ou le dénuement des communautés concernées. Donc, pour remédier aux inégalités, les pouvoirs publics devront adopter une politique d'équité.

## Réforme du recrutement et du déploiement des enseignants<sup>8</sup>

La question des enseignants est souvent associée à un problème de quantité. S'il ne fait aucun doute que de nombreux pays sont confrontés à une pénurie d'enseignants, qui leur pose de graves problèmes, le déploiement de ces enseignants est tout aussi préoccupant. Dans de nombreux pays, des enseignants qualifiés résidant en ville sont au chômage alors que des postes sont à pourvoir dans les campagnes. Ce schéma d'excédent et de surplus simultanés montre clairement qu'il ne suffira pas de fournir davantage d'enseignants pour résoudre les problèmes de pénurie dans les zones rurales. Il faut donc adopter des politiques garantissant que les enseignants sont affectés dans les écoles qui en ont besoin.

De nombreux pays indiquent que les enseignants préfèrent de loin les postes en ville, ce qui peut s'expliquer de manière rationnelle. L'une des réticences à travailler à la campagne tient à la qualité de vie, dont les enseignants craignent qu'elle ne soit inférieure : ils s'inquiètent pour le confort de leur logement, les équipements mis à disposition dans la classe et dans l'école et les loisirs possibles.

Deuxième grand sujet de préoccupation – la santé : les enseignants ont parfois le sentiment que le fait de vivre à la campagne expose davantage aux maladies, alors même que les capacités de soins sont moindres.

Mais les enseignants peuvent aussi redouter de voir leur carrière stagner s'ils partent à la campagne. En effet, les villes offrent davantage d'accès aux systèmes de perfectionnement. En outre, les enseignants des zones rurales ont moins de chance de participer à d'autres activités de développement ou à des consultations nationales, sans parler des organisations représentatives. Ils peuvent par ailleurs avoir plus de mal à obtenir leur dû auprès des administrations régionales chargées de l'éducation, devant parfois lutter contre de multiples obstacles ou se confronter à des fonctionnaires corrompus. Les difficultés sont encore exacerbées quand la majorité des élèves enseignants proviennent de milieux différents. Lorsque

---

8 D'après le document présenté au séminaire par Aidan Mulkeen : Teachers for rural schools: a challenge for Africa.

leur origine socioéconomique tend à être supérieure à la moyenne nationale et lorsqu'ils sont majoritairement issus des villes, ils sont réticents à accepter un poste à la campagne.

Le déploiement doit en outre parfois composer avec la multiplicité des groupes ethniques et linguistiques d'un pays. Les enseignants peuvent rechigner à prendre un emploi dans une zone où la langue maternelle des enfants est différente de la leur. Lorsqu'un enseignant maîtrise mal la langue locale, il/elle peut se sentir isolé(e) – professionnellement et socialement.

Les pays ont trouvé plusieurs solutions pour remédier aux problèmes du déploiement. Dans la pratique, deux grands systèmes coexistent : le déploiement par l'autorité centrale ou le déploiement en fonction du marché.

La décision centralisée a longtemps dominé dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et beaucoup sont convaincus qu'il s'agit là du moyen le plus rationnel de déployer les enseignants. La planification centrale a l'avantage d'être immune aux pressions locales et a le mérite d'être potentiellement plus équitable et plus transparente. Pourtant, les systèmes hautement centralisés sont tributaires de la qualité des informations fournies par les écoles ; propices aux goulets d'étranglement au niveau des prises de décision, ils tendent aussi à ignorer les attentes du personnel.

Leur principal point faible réside dans le fait qu'ils sont souvent incapables de pratiquer un déploiement rationnel. Les enseignants arrivent à contourner la politique de déploiement du ministère de l'Éducation en invoquant de faux problèmes de santé, en exploitant l'indigence des systèmes de suivi et/ou en ne se présentant tout bonnement pas à leur poste. Dans ce dernier cas, les décideurs sont confrontés à un problème : soit ils cèdent, en accordant à l'enseignant le poste qu'il souhaite, et alors ils compromettent leur propre système de déploiement ; soit ils ne cèdent pas, et alors le système perd un enseignant formé.

L'incapacité à respecter le déploiement prévu a de graves conséquences. Le refus généralisé des enseignants à accepter des postes en milieu rural fait dérailler le système rationnel de déploiement et contribue au manque

de conviction des administrateurs face à l'idée que des progrès sensibles pourraient être obtenus en remédiant à ce déséquilibre du déploiement. De nombreux pays ont envisagé de décentraliser le processus de recrutement des enseignants à l'échelon local. En termes de déploiement, cette décentralisation présente à la fois des avantages et des risques. Plus un système est local, plus il a de chances d'opérer au plus près des besoins des écoles et d'y réagir à la fois rapidement et soupagement. Mais une structure locale peut aussi ouvrir la voie à des influences indues de la part d'individus puissants sur les décisions de déploiement, surtout dans les pays où les capacités administratives locales et de district sont impuissantes. Dans de nombreux pays africains, les administrateurs locaux sont exposés à la pression des membres les plus influents de la communauté et leurs décisions sont plus souvent qu'à leur tour détournées. L'amélioration des rapports de force est indispensable pour assurer l'équité, la justice et l'efficacité du déploiement des enseignants dans tout le pays.

Dans un système dirigé par le marché, les enseignants ne sont pas affectés à une école mais postulent eux-mêmes dans l'établissement de leur choix. Ce système décharge les autorités centrales de la responsabilité du déploiement. De fait, les enseignants se déploient eux-mêmes, en cherchant un poste. De leur côté, les écoles ont plus de latitude pour sélectionner leurs enseignants – et elles ont davantage de chances d'arrêter leur choix sur un enseignant qui acceptera le poste. Par ailleurs, elles recrutent souvent des locaux. Pourtant, les effets du marché étant ce qu'ils sont, les enseignants les plus désirables (les plus qualifiés) tendent à obtenir les postes les plus désirables. Conséquence pratique de ce système, la plupart des écoles parviennent à remplir leurs postes vacants mais les écoles isolées récupèrent de plus en plus les enseignants les moins qualifiés.

Plusieurs essais ont été faits pour remédier à cette situation, en forçant les enseignants à accepter un poste à la campagne. Si cette stratégie ne coûte pas grand chose, elle peut démoraliser les enseignants et provoquer un important renouvellement du personnel. Dans certains cas, le déploiement forcé dans une zone rurale vient punir des enseignants qui se sont mal comportés. Si cela n'est pas totalement injustifié, cela risque de conduire

à déployer les enseignants perturbateurs dans des écoles où ils seront encore moins bien contrôlés.

Une stratégie alternative pourrait consister à recruter des élèves enseignants dans chaque région, en espérant que leur histoire personnelle et leurs relations familiales les inciteront à retourner enseigner chez eux une fois leur qualification obtenue. On présume que des individus aux racines rurales seront plus disposés à retourner dans leur communauté d'origine et à y rester.

L'un des points forts de cette approche est liée au fait que si les enseignants arrivent à faire leur trou dans leur propre communauté, ils pourront en outre profiter de la proximité de leurs proches et être ainsi incités à rester plus longtemps. Le fait de travailler aux côtés de sa famille étendue peut leur assurer une aide financière et des subsides supplémentaires. Pourtant, certains pays indiquent que les enseignants ne veulent pas travailler dans leur village, à cause du surcroît de demandes émanant de leurs familles. Certains ruraux préféreraient être nommés dans leur district d'origine, mais pas dans leur village natal.

Il faut noter que l'idée selon laquelle les enseignants recrutés dans les zones rurales seraient disposés à rentrer dans leurs communautés pour y enseigner a été contestée par différents chercheurs. Les membres éduqués d'une minorité défavorisée peuvent considérer leur éducation comme un vecteur de mobilité sociale et donc n'avoir aucun désir de rester dans leur communauté d'origine une fois qualifiés.

La stratégie de recrutement ciblé est la plus fréquente pour recruter des enseignants de régions ou de groupes ethniques/linguistiques précis. Mais on peut aussi centrer le processus sur des contextes socioéconomiques spécifiques : les enseignants issus de milieux pauvres pourraient être davantage prêts à privilégier la relative sécurité de la profession enseignante et accepter le poste qui leur est confié.

Cela implique néanmoins souvent un arbitrage entre qualifications d'entrée et racines rurales. S'il faut adapter le processus de recrutement pour

favoriser les enseignants de telle ou telle zone et si le système repose sur le mérite, alors l'ajustement implique de recruter des enseignants moins qualifiés qu'avant.

Certains pays ont opté pour des solutions moins conventionnelles : nommer deux enseignants fraîchement diplômés en binôme, pour qu'ils puissent leurs forces dans une amitié naturelle, surtout face à des communautés hostiles et même s'ils ne se connaissaient pas avant ; ou associer le déploiement en milieu rural à un programme de formation continue pour aider les femmes enseignantes à se sentir plus en sécurité et à avoir le sentiment de mieux contrôler leur propre déploiement.

Certains pays ont essayé de rendre le travail en milieu rural plus attractif, en recourant aux incitations, que ce soit au niveau du salaire, du logement ou de la progression professionnelle.

### **Incitations financières**

Certains pays ont instauré un système de primes pour les enseignants qui acceptent d'aller en zones rurales. Ces primes prennent la forme d'une allocation pour conditions de vie difficiles et d'une indemnité de déplacement. Malgré le côté attractif de cette politique, deux facteurs amoindrissent son efficacité : d'abord, les versements dépendent à la fois de l'affectation et des qualifications de l'enseignant. Pour les enseignants peu qualifiés (la majorité des instituteurs), la prime est nulle ; ensuite, les enseignants qui ont deux vacances reçoivent une prime plus importante. Or, les écoles à vacation double étant plus répandues dans les zones fortement peuplées, les enseignants affectés dans les villes ont plus de chance d'obtenir cette prime et d'augmenter ainsi leur salaire.

Les exemples présentés soulignent deux grandes leçons liées à l'octroi de primes : tout d'abord, il faut que les incitations soient substantielles, pour compenser le coût économique et social d'une affectation dans une zone isolée ; ensuite, le système doit pratiquer une classification équitable des écoles. Des classifications générales peuvent conduire à octroyer des primes aux enseignants nommés dans des bourgades sans contribuer

sensiblement à l'augmentation du nombre d'enseignants affectés dans les zones les plus isolées.

Enfin, les systèmes d'incitation peuvent être réduits à néant par une sur-renchère de la part des établissements urbains : non seulement les écoles urbaines ont plus de chance de pratiquer un enseignement en vacation double – associé à une prime de salaire – mais en outre les communautés plus aisées ont les moyens d'obtenir des fonds supplémentaires en demandant aux parents ou aux associations de parents/enseignants de contribuer davantage. Ces ressources additionnelles vont permettre d'octroyer des avantages supplémentaires, voire des augmentations de salaire, aux enseignants.

### **Logement**

Un autre moyen d'inciter les enseignants à aller travailler dans les zones rurales consiste à leur fournir un logement. Si les enseignants ne peuvent pas s'installer à proximité de leur école, ils risquent de perdre beaucoup de temps en déplacements et ce, souvent, au détriment de leur travail. Cette question du logement est cruciale pour les femmes enseignantes.

Si un logement de qualité à proximité de l'école peut peser favorablement dans la balance, notamment pour les enseignantes, il peut se révéler coûteux – surtout si le gouvernement est également chargé de l'entretien du bien. Il peut aussi y avoir des problèmes pour récupérer le logement pour un nouvel enseignant, surtout si cela met une famille en difficulté parce que l'enseignant titulaire est malade ou décédé.

### **Parcours professionnel**

Certains pays ont adopté des modèles où l'affectation en zones rurales est liée au parcours professionnel. En général, les nouveaux enseignants formés sont ainsi obligés de travailler pendant un certain nombre d'années en milieu rural ; quant aux enseignants voulant être promus, ils sont tenus de faire un séjour de quelque temps dans une école rurale. La réussite d'un tel système dépend de la rigueur avec laquelle les carrières sont gérées. Même efficace, il peut entraîner la concentration des enseignants les

moins expérimentés dans les zones rurales. On sait que les jeunes enseignants fraîchement promus ont plus de difficultés dans les zones rurales et obtiennent des résultats médiocres. Malgré tout, les systèmes qui imposent un passage limité dans une école rurale peuvent se révéler efficaces pour amener des enseignants qualifiés dans ces établissements. Les enseignants seront plus disposés à accepter un poste en milieu rural s'ils savent que c'est temporaire et le passage obligé vers une affectation plus agréable.

### **Promouvoir la formation professionnelle pour le développement rural et des modes de vie durables**

Les débats sur la question de l'éducation professionnelle au service du développement rural a tourné autour de cinq axes :

- les grands enjeux de l'éducation professionnelle ;
- le processus de hiérarchisation des besoins en compétences professionnelles ;
- les approches pertinentes de la planification de la formation professionnelle pour l'agriculture et le développement rural ;
- le ciblage de groupes prioritaires pour le développement des compétences ;
- les aspects stratégiques du développement des compétences professionnelles.

### **Grands enjeux**

L'économie de nombreux pays d'Afrique subsaharienne repose sur l'agriculture et l'élevage, sources de denrées alimentaires. Le secteur rural est le seul à pouvoir accueillir une population qui double tous les 20 ans. Or, les systèmes traditionnels de production sont incapables de lutter contre la pauvreté et d'assurer la sécurité alimentaire. L'expérience des pays développés et des économies émergentes en Asie montre que la sécurité alimentaire ne devient réalité que lorsque les communautés rurales sont capables de produire en fonction des marchés et d'obtenir ainsi des rentrées monétaires. Pour cela, il faut les aider, notamment en développant leurs compétences.

Pourtant, les politiques et institutions éducatives en Afrique ne s'intéressent pas au développement des compétences. Le contenu des programmes pédagogiques, l'enseignement, les modèles proposés aux élèves, les exemples et les aides pédagogiques employés ainsi que les tests et les examens sont tous scrupuleusement conçus pour préparer les enfants à l'université et, au final, à des postes de cadres. Certains estiment parfois que l'éducation éloigne les jeunes du monde agricole.

En outre, les populations rurales d'Afrique envoient souvent leurs enfants à l'école dans l'idée de leur faire quitter la communauté rurale. L'agriculture est considérée comme une solution de dernier recours.

Les pays sont soumis à des pressions pour réaliser l'EPU et les OMD, en dépit de leur pertinence concrète pour les communautés rurales. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, le système éducatif en place rejette un nombre croissant d'élèves sortis du primaire ou de l'enseignement de base sans avoir acquis de compétences pour le marché du travail ou l'exercice de la citoyenneté. L'éducation/la formation proposée ne s'est pas intéressée à la réduction de la pauvreté et ne débouche pas forcément sur des modes de vie durables. Dans ce cas, le retour sur investissement de l'éducation/la formation est incertain.

Le développement des compétences rend les gens autonomes. Il doit leur permettre de connaître leurs droits, de valoriser les savoirs indigènes, de faire face aux catastrophes et de participer plus activement à la vie de leurs communautés. Les enfants – et ce point est acquis – doivent donc acquérir ces compétences à l'école, en veillant cependant à ne pas surcharger un programme pédagogique déjà bien rempli. En outre, aucune règle intangible n'existe quant au développement des compétences professionnelles.

### **Hiérarchisation des besoins en compétences professionnelles**

Le processus de hiérarchisation des compétences professionnelles implique de définir l'offre et la demande. Pour définir la demande, il est crucial d'analyser les objectifs de la politique nationale et les priorités/les plans de développement ainsi que les débouchés sur les marchés intérieurs comme à l'étranger pour les denrées alimentaires, l'agriculture et les autres produits/

services/métiers ruraux. Il faut aussi évaluer le contexte agro-écologique et socioéconomique, les systèmes de production et leur potentiel ainsi que les attentes/les besoins des populations rurales. Ce faisant, la demande de compétences professionnelles spécifiques, les groupes cibles clés et les résultats attendus pourront être définis.

La définition de l'offre exige pour sa part d'évaluer les ressources institutionnelles et financières viables/possibles pour satisfaire la demande de compétences et de coordonner l'action des ministères, des établissements de formation et des autres partenaires (entreprises/ONG) pour créer des synergies dans la planification et la mise en œuvre de stratégies adéquates de développement des capacités. La conception et la délivrance de programmes de développement des capacités (formels et/ou informels) doivent être adaptées aux besoins spécifiques des groupes cibles. Il est par ailleurs essentiel de piloter et d'évaluer la pertinence/l'efficacité du développement de compétences pour la sécurité alimentaire, la réduction de la pauvreté, la génération de revenus et le développement durable des communautés rurales.

### **Approches pertinentes de la planification de la formation professionnelle pour l'agriculture et le développement rural (ADR)**

Si la planification de la formation professionnelle doit prévoir la participation des communautés et reconnaître la diversité des modes de vie ruraux et de leurs liens avec les économies urbaines, elle doit aussi envisager de recourir à de multiples approches : accent sur le développement des compétences, sur les résultats d'apprentissage et sur la planification des compétences professionnelles au service de l'ADR. Il faut également introduire une différence entre la notion de « professionnel » pour les populations rurales (qui ont souvent plusieurs sources de revenu) et pour les citoyens. Les approches fondées sur les modes de subsistance (analyses holistiques centrées sur l'individu, prises de décision au sein du ménage) doivent être considérées comme un moyen adéquat de définir les besoins. Deux autres approches ont été identifiées pour la formation professionnelle au service de l'ADR : l'approche en fonction des droits et l'approche par partenariats. La première peut conforter l'estime de soi des apprenants et accroître le

sens de la responsabilité des institutions d'éducation/de formation vis-à-vis de la communauté rurale ; la seconde s'assure que les compétences développées correspondent à des emplois rémunérateurs.

### **Ciblage de groupes prioritaires pour le développement des compétences**

Si de nombreux groupes peuvent bénéficier d'une éducation professionnelle, les plus importants sont composés des petits producteurs (culture, élevage et pêche) pour assurer la survie, la sécurité alimentaire et la génération de revenus et la commercialisation ; des pauvres ruraux ; des gros exploitants aisés qui ont besoin de connaissances professionnelles pointues et de savoir gérer leur entreprise ; des filles et des garçons (formation non sensible au genre) ; des élèves du primaire destinés à devenir agriculteurs (avec possibilité de transfert de technologie aux parents, actuels agriculteurs) ; et des élèves du post-primaire.

### **Aspects stratégiques du développement des compétences professionnelles**

Les aspects stratégiques du développement des compétences professionnelles ont été classés en thèmes relatifs aux individus et thèmes relatifs à la production.

Les premiers couvrent les questions de droits de l'homme (genre, estime de soi, valeur des connaissances locales, participation citoyenne, etc.) ; les modes de subsistance, l'apprentissage et la résolution de problèmes ; les stratégies d'autonomisation des communautés ; les écoles pratiques d'agriculture ; la nutrition et l'alimentation des humains ; la gestion de l'agroindustrie (coûts, finance) ; la commercialisation et la vente de produits agricoles ; et la génération de revenu et d'emploi, en particulier pour les jeunes.

Les seconds traitent de l'agriculture et des denrées alimentaires à forte valeur ajoutée ; du maraîchage ; de la gestion du bétail et de la production dans les zones arides et semi-arides d'Afrique ; des meilleures pratiques pour la modernisation des systèmes agricoles/d'exploitation ; de la gestion des ressources naturelles ; et des techniques de conservation.

Le mode de formation doit être suffisamment flexible pour tenir compte des besoins de gens aux caractéristiques différentes (degrés variables d’alphabétisation, langues, éducation, compétences, handicap, âge, appartenance ethnique et genre) et pour être attractif.

### **Politiques ciblées : politiques et stratégies visant des groupes traditionnellement mal desservis ou victimes de discriminations**

Les participants ont évoqué le cas des groupes particulièrement défavorisés en termes d’accès et de rétention, en s’arrêtant sur certaines catégories à privilégier.

#### **Les filles**

Dans les zones rurales, filles et garçons sont touchés. Pourtant, du fait d’un schéma socioéconomique inégalitaire très répandu en Afrique, ce sont surtout les filles et les femmes qui sont pénalisées. Plusieurs facteurs expliquent cette inégalité entre les sexes, dont des valeurs culturelles négatives, des attitudes et des pratiques qui favorisent les grossesses adolescentes, les mariages précoces, le harcèlement sexuel, la lourdeur des tâches ménagères et le mépris pour l’importance de l’éducation des filles. Mais les enseignants, les programmes et les pratiques pédagogiques, les supports d’enseignement et d’apprentissage, les systèmes de gestion scolaire et l’environnement scolaire général manquent tous de sensibilité au genre.

Les obstacles à l’éducation dus au genre semblent plus prononcés dans les zones rurales – car cet environnement accepte en général plus facilement les inégalités entre les sexes. Les zones rurales adhèrent plus volontiers aux valeurs, attitudes et pratiques culturelles traditionnelles. Or, ces pratiques nuisent à l’éducation des filles – qu’il s’agisse des mariages précoces, des enlèvements, de l’excision, de la violence sexuelle, de l’ampleur des tâches domestiques ou encore de la soumission des femmes aux mâles « dominants », tolérée et encouragée par la communauté, à l’école comme à l’extérieur. Dès lors, on ne saurait trop insister sur l’importance de l’intégration des questions de genre dans l’éducation pour les populations rurales.

## **Les handicapés**

Les enfants handicapés constituent un groupe important dont les besoins tendent à être ignorés et non pris en compte. Rares sont les institutions qui acceptent les enfants ayant des problèmes de vue, d'ouïe ou d'apprentissage. Dans les zones rurales, il semble que les enfants handicapés n'aillent jamais à l'école à cause des difficultés rencontrées, que leurs familles les cachent ou qu'ils soient scolarisés par défaut, sans tenir compte de leurs besoins spécifiques. Même pour les filles et les garçons handicapés qui peuvent aller à l'école, les pratiques d'exclusion et les préjugés courants compromettent leurs chances de scolarité.

## **Les enfants qui travaillent**

La participation des enfants aux corvées de la maison – ramasser du bois, s'occuper des plus jeunes, participer aux cérémonies traditionnelles – et l'environnement généralement médiocre dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage dissuadent de les scolariser. D'autant que les enfants participent aussi aux travaux agricoles (récoltes, pêche, soins des bêtes), ce qui gêne leur scolarité.

La décision d'une famille d'envoyer ses enfants à l'école est étroitement liée au contexte, économique, social et culturel. Pour être réelles, ces pressions constituent cependant une infraction au droit des enfants à l'éducation. Les droits des enfants à l'éducation et ceux qu'ils obtiennent par l'éducation sont compromis par les demandes de travail imposées par les familles.

## **Les réfugiés/les personnes déplacées**

L'Afrique subsaharienne abrite des millions de réfugiés/personnes déplacées à cause des guerres et des conflits armés dévastateurs que le continent a subis ne serait-ce qu'au cours des 20 dernières années. Les situations de crise exigent des interventions urgentes pour sauver des vies, prendre soin, nourrir et loger les populations frappées. L'éducation ne doit en aucun être considérée comme un besoin secondaire. La difficulté de la situation ne doit pas servir d'excuse pour abolir toute éducation. Celle-ci est de fait indispensable pour aider les enfants à surmonter les problèmes

sociaux et psychologiques associés à de telles situations mais aussi pour les protéger contre la haine, la vengeance et les atteintes à leur santé. Elle peut contribuer à créer pour eux des zones et des références de normalité et de socialisation, d'interaction et de compréhension, d'ouverture et de confiance en l'avenir.

### **Les minorités ethniques**

Ces groupes courent le risque d'être marginalisés et de ne pas avoir accès aux services socioéconomiques. Des facteurs culturels, religieux et linguistiques peuvent interdire leur intégration dans le système scolaire. En outre, les écoles peuvent ne pas réagir à leurs besoins spécifiques.

### **Les communautés nomades/pastorales**

Les pasteurs retirent plus de la moitié de leur subsistance du bétail et leur mobilité est plus ou moins prononcée. Ils ne participent guère à l'éducation, du fait pour l'essentiel de cette mobilité. Or, une mauvaise perception de l'intérêt de l'éducation formelle, des doutes quant à la pertinence de l'éducation pour les modes de vie de la communauté et la crainte que l'éducation ne détourne les enfants de leur milieu d'origine pèsent sur la demande.

La mobilité des pasteurs nomades rend difficile la scolarité dans les écoles conventionnelles. En outre, les enfants de communautés nomades pastorales doivent travailler et prendre soin des troupeaux. Par ailleurs, le programme pédagogique traditionnel du primaire est inadapté et sans pertinence pour répondre aux besoins de la plupart des pasteurs. De ce fait, les communautés nomades pastorales affichent un niveau de scolarisation très faible.

Toutes ces populations font partie des groupes cibles identifiés. Comment élargir l'accès et améliorer l'équité pour ces individus ? Plusieurs propositions ont été avancées :

- recourir au système EMIS pour suivre les progrès de l'EPR ;
- adapter la politique de construction d'écoles à l'enseignement multigrade ;

- fournir des repas scolaires préparés à partir de produits locaux ;
- introduire des actions de discrimination positive pour attirer et maintenir les filles dans des écoles primaires offrant un cycle complet ;
- assurer un enseignement à distance en fonction des besoins, y compris par la radio et les TIC ;
- allouer une aide financière et matérielle pour éduquer les orphelins du sida vivant en zones rurales au travers de programmes de soutien aux modes de subsistance.

## 2. Qualité et pertinence de l'enseignement primaire, de l'alphabétisation et de la post-alphabétisation, de la formation aux compétences de base et de la formation professionnelle

Pour les ruraux, la pertinence et la qualité de l'éducation sont étroitement associées aux aspects culturels, sociaux, économiques et environnementaux de l'agriculture et du développement rural durables. L'impact de la scolarité sur la sécurité alimentaire, le développement rural durable et la réduction de la pauvreté pour les générations actuelles et à venir dépend non seulement du nombre d'années passées dans le système scolaire mais aussi de la qualité et de la pertinence de l'éducation reçue. De fait, l'amélioration de la qualité est sans aucun doute la pièce maîtresse de l'ordre du jour de l'Éducation pour tous en Afrique subsaharienne : sans qualité, l'objectif d'achèvement universel de l'enseignement primaire ne pourra être atteint.

Plusieurs facteurs figurent parmi les éléments vitaux identifiés pour une éducation de qualité : la pertinence des programmes pédagogiques vis-à-vis des modes de vie, les supports d'apprentissage, la formation et les incitations accordées aux enseignants ainsi que l'appropriation et les partenariats communautaires. Les enjeux liés à chacun de ces facteurs sont détaillés ci-après.

## **Pertinence des programmes pédagogiques**

La pertinence des programmes pédagogiques suivis en primaire et des autres programmes d'éducation de base appliqués dans les zones rurales contribue à leur attractivité et à leur aptitude à répondre aux besoins d'apprentissage de base. Il n'est pas toujours simple de définir un besoin de base et un besoin véritable. La plupart des apprenants, qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes, veulent apprendre à lire/écrire et à manipuler des chiffres, mais leurs attentes concernant les autres contenus et compétences peuvent varier.

L'expérience montre qu'il existe au moins cinq règles d'or pour définir un contenu d'éducation de base pour les apprenants ruraux. Premièrement, les programmes pédagogiques doivent associer le contenu de base dispensé dans tout le pays à un contenu local qui tienne compte du contexte, des traditions, des modes de vie et des activités de développement rural. Ensuite, ils doivent intégrer les qualifications et la formation des enseignants (même si, idéalement, celles-ci devraient être conformes aux programmes enseignés). Troisièmement, il faut faire appel autant que possible aux connaissances pratiques et théoriques et autres compétences (enseignants compris) disponibles localement. Quatrièmement, les approches multilingues, qui s'appuient sur les langues locales et les langues maternelles pour dispenser l'éducation, doivent être prises en considération autant que possible, dans la mesure où l'éducation dans une langue non familière peut constituer un obstacle redoutable à l'apprentissage, surtout pour les minorités ethniques et les groupes isolés. Enfin, les programmes doivent répondre aux attentes exprimées par les communautés rurales (c'est-à-dire être fondés sur la demande) lors de consultations et de négociations – ou des apprenants adultes.

L'intégration des compétences permettant aux populations de diversifier leurs modes de vie – alphabétisation et calcul de base, techniques agricoles, activités non agricoles ou encore gestion de micro-entreprises – contribue à réduire la pauvreté et la vulnérabilité. Dans de nombreuses communautés rurales, d'autres thèmes – comme les droits de l'homme, la résolution pacifique des conflits, la prévention et le traitement du VIH/sida

ou d'autres aspects liés à la santé – font partie des sujets demandés qui ont donc été introduits dans les programmes. Quelle que soit la configuration de son contenu, l'éducation de base doit équiper les apprenants ruraux de manière à ce qu'ils poursuivent leur apprentissage, pratiquent un raisonnement critique et s'adaptent aux changements, même s'ils sont forcés de quitter leur milieu d'origine. Pourtant, le programme pédagogique suivi en primaire est en général décidé au niveau national et conçu pour des citadins. Il couvre souvent de nombreuses matières, toutes utiles en tant que telles mais entraînant une charge trop lourde, même pour les élèves les plus doués. Les programmes non formels obtiennent souvent de meilleurs résultats en privilégiant un nombre limité de matières fondamentales. La marge d'adaptation du programme pédagogique pour répondre aux besoins locaux d'apprentissage est souvent réduite mais les directeurs d'école et autres superviseurs peuvent être incités à rechercher et introduire davantage de flexibilité pour parvenir à l'équilibre avec un programme respectant les critères nationaux et répondant aux conditions locales des zones rurales. Les contenus supplémentaires s'inspirent de la culture et de l'économie locales, faisant souvent appel à des artisans, des conteurs et autres personnes ressources de la communauté. Ils nécessitent un apprentissage intégré.

La notion d'apprentissage intégré repose sur l'idée qu'un apprentissage efficace ne se limite pas à la classe mais que l'on rend les programmes pédagogiques vivants en exploitant les ressources de la communauté. Quand les élèves sortent de leurs classes pour étudier des problèmes concrets de la communauté, l'implication des villageois contribue au processus d'éducation et, partant, au processus de développement communautaire. L'apprentissage reposant sur des techniques intégrées dans l'environnement rural intervient dans toute une série de situations, impliquant les élèves comme les membres de la communauté, et exige des liens étroits entre les organisations éducatives et les services agricoles.

Il faut concevoir des stratégies nationales qui sauront marier harmonieusement et intégrer développement rural et éducation de base. De telles stratégies sont encore rares et ce défaut est souvent dû à une division

des responsabilités – avec un ministère chargé de l'éducation de base et plusieurs autres (développement rural, agriculture, sylviculture, eau, santé, etc.) privilégiant leurs propres projets.

### **Matériels didactiques**

L'absence de matériels didactiques adaptés et adéquats pose de graves problèmes en termes de qualité de l'éducation, surtout dans les zones rurales. Les ressources les plus importantes sont les manuels scolaires, les supports de lecture complémentaires et les guides pour les enseignants. Les manuels sont l'un des supports pédagogiques les plus fondamentaux et une source extrêmement riche d'apprentissage – mais ils doivent être accessibles et d'un abord aisé et les valeurs qu'ils véhiculent doivent respecter chacun, sans exception.

### **Appropriation par les communautés et partenariats**

L'amélioration de la qualité de l'éducation exige une appropriation des programmes par les communautés – et des partenariats autour de ces programmes. Les communautés sont des partenaires clés du processus de changement et d'améliorations au niveau des écoles. La participation communautaire est considérée comme une fin en soi (en tant que droit démocratique) ainsi que comme moyen de parvenir au développement durable et à la réduction de la pauvreté. En tant que moyen pour parvenir à une fin, la participation des communautés à l'éducation permet d'accroître les ressources, d'améliorer la responsabilité des écoles vis-à-vis de leur communauté, d'assurer une utilisation plus efficace des ressources et, très important, d'assurer une réactivité aux besoins locaux. Résultat, elle tend à améliorer l'équité, l'accès, la rétention, la qualité et la performance de la scolarisation.

La participation des communautés est importante pour plusieurs autres raisons : (a) l'introduction des connaissances locales et la compréhension des besoins locaux ; (b) la découverte d'idées ; (c) l'ouverture du débat ; (d) la satisfaction accrue vis-à-vis des résultats obtenus (si les gens ont pris part au processus, ils ont plus de chance de se réjouir du résultat) ; (e) la contribution au renforcement des capacités et la réduction de la dépen-

dance dès lors que les personnes participent à la prise de décisions ; et (f) le transfert de compétences à des fins d'obtention de revenus.

Plusieurs domaines peuvent s'accommoder de l'implication des communautés dans l'éducation – de la mobilisation des ressources à la construction de classes en passant par une aide à l'élaboration des programmes pédagogiques et à la conception des politiques. En outre, différents degrés de participation peuvent intervenir, de la pseudo-implication des membres de la communauté – utilisation d'un service et contribution aux ressources – à leur véritable participation aux prises de décision. Ce degré de participation peut varier d'une communauté à l'autre ainsi qu'entre les membres des communautés.

Les quatre points qui viennent d'être évoqués reprenaient les principales interrogations soulevées quant à la qualité et à la pertinence de l'enseignement primaire, l'alphabétisation et la post-alphabétisation, la formation aux compétences de base et la formation professionnelle. Des propositions pour améliorer la qualité et la pertinence ont été avancées et notamment : (a) mettre en place des indicateurs pour contrôler la qualité ; (b) pratiquer des recherches et assurer une assistance technique pour caractériser les besoins d'apprentissage des communautés rurales et disposer ainsi d'un outil d'aide à la décision ; (c) développer et compiler des bases de données ; et (d) accumuler, récupérer, remettre en forme et diffuser les connaissances et les informations nécessaires pour renforcer la pertinence de l'apprentissage des communautés rurales.

