



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le développement de l'éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

**Triennale de l'éducation et formation en Afrique
(Ouagadougou, Burkina Faso, 12-17 février 2012)**

Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique : comment édifier/concevoir une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation ?

Sous-thème 2

Développement des compétences techniques et professionnelles tout au long de la vie pour une croissance socio-économique durable de l'Afrique

Enjeux, défis et actualité de la formation agricole et rurale en Afrique francophone : quelques pistes de réflexion et de travail

*Sous la direction de
Igor Besson
pour le Réseau international FAR*

**Document de travail
en cours d'élaboration**

NE PAS DIFFUSER

Janvier 2012

DOC xxxx



Réseau International Formation agricole et rurale

1101, avenue Agropolis – B.P. 5098
34033 MONTPELLIER CEDEX 01 – France
Tél. : 33 (0)4 67 61 70 22 – Fax : 04 67 61 70 67
Courriel : far@agropolis.fr
Site : <http://www.reseau-far.com>

Le réseau international « Formation Agricole et Rurale » ou plus simplement « Réseau FAR » est né de la volonté des participants à un atelier international sur la formation de masse en milieu rural tenu à Ouagadougou en 2005 de poursuivre une réflexion opérationnelle commune sur la formation professionnelle dans le cadre des politiques nationales de développement agricole et rural. Le réseau est un outil d'échange, d'analyse, de production de références et de capitalisation d'expériences pour appuyer les équipes nationales dans l'élaboration des stratégies nationales de FAR. Il contribue aussi à former et à structurer une expertise locale de haut niveau destinée à accompagner les réformes institutionnelles de la FAR.

Le réseau est doté d'un comité de pilotage composé des représentants de treize pays : Algérie, Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, France, Guinée, Madagascar, Mali, Maroc, Sénégal, Tchad et Tunisie. Son secrétariat exécutif basé en France est chargé de mettre en œuvre les programmes d'activité validés par le comité de pilotage.

Note biographique :

Le présent document est composé de textes rédigés par Igor Besson sur la base d'écrits originaux complétés par Martine David et Dominique Poussou. Il inclut aussi des extraits de trois textes remaniés de Pierre Debouvry et d'André Gauron publiés récemment par le réseau FAR et d'un ouvrage d'Igor Besson et Dominique Walch-Virgili en préparation.

I. Besson, agro-économiste, est chargé de projet du réseau FAR depuis 2010 dans le cadre d'un programme de financement de l'Agence française de Développement (AFD). M. David, agronome, AgroSup Dijon, et D. Poussou, ingénieur en formation, Montpellier SupAgro, sont membres du secrétariat exécutif du réseau FAR. P. Debouvry, socio-économiste, A. Gauron, économiste, et D. Walch-Virgili, pédagogue, sont retraités.

Ce document a été préparé pour la Triennale de l'ADEA (Ouagadougou, Burkina Faso, 2011). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la Triennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2012

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Banque africaine de développement (BAD)

Agence temporaire de relocalisation (ATR)

13, avenue du Ghana - B.P. 323

1002 Tunis Belvédère - Tunisie

Tel: + 216/ 71 10 39 86

Fax: + 216/ 71 25 26 69

adea@afdb.org

Table des matières

Acronymes et abréviations	6
Abrégé	7
Résumé	8
1. Introduction : La formation agricole et rurale, une problématique politique et sociétale.....	11
2. La formation agricole et rurale (FAR) : de quoi parle-on ?.....	16
2.1. Agriculture et activités connexes en milieu rural	16
2.1.1. Définition et rôle de l'agriculture à l'échelle des pays	16
2.1.2. Les activités connexes et en relation avec l'agriculture.....	17
2.2. La formation, oui mais laquelle ?!	17
2.2.1. Les deux grands types de formation	17
2.2.2. Quelques exemples de modalités possibles de formation	20
2.3. La difficulté de définir les activités rurales	24
2.4. Représenter un système de FAR : centralisé vs territorialisé	25
3. Complexité et diversité des situations professionnelles en agriculture.....	27
3.1. Une relation asymétrique : l'expérience toujours nécessaire, la formation un accélérateur possible.....	27
3.2. De la complexité des apprentissages vers la didactique professionnelle	29
4. Formation initiale des jeunes et formation continue des adultes en activité, deux grandes voies de formation professionnelle à distinguer	30
5. Un continuum d'expériences sur la formation agricole et rurale en Afrique francophone.....	32
5.1. La lente dégradation des systèmes nationaux de formation agricole des indépendances aux années 1990	32
5.2. Le retour récent de l'agriculture sur le devant de la scène, mais pas encore de l'EFTP agricoles	34
6. Deux expériences novatrices sur la FAR au Cameroun et en Côte d'Ivoire dans les années 1980 et 1990	39
6.1. Le cas du Cameroun	39
6.1.1. Le développement d'un système étatisé de formation agricole	39
6.1.2. L'étude « quantitative » de 1985.....	40
6.1.3. La volonté de réforme de l'enseignement agricole à la fin des années 1990.....	41
6.2. Le cas de la Côte d'Ivoire	43
6.2.1. L'étude quantitative de 1992.....	43
6.2.2. L'expérience des Centres des Métiers Ruraux (CMR)	45

7.	Rapide aperçu de la formation agricole et rurale dans les autres pays depuis les années 1990.....	47
7.1.	Des études quantitatives sans impact direct.....	47
7.2.	Les principaux obstacles rencontrés	48
7.2.1.	<i>Les phénomènes classiques de résistance conservatrice.....</i>	<i>48</i>
7.2.2.	<i>Les autres programmes concurrents</i>	<i>48</i>
7.2.3.	<i>Les autres écoles de pensée.....</i>	<i>49</i>
7.2.4.	<i>La dimension sociétale de la problématique posée.....</i>	<i>49</i>
7.3.	Le cas des programmes nationaux AFOP au Cameroun et FORMAPROD à Madagascar.....	50
7.4.	Des raisons d’espérer	52
8.	Une actualité brûlante... ..	54
8.1.	La visibilité réduite d’un monde en transition ?	54
8.2.	Une jeunesse profondément inquiète sur son devenir.....	55
8.3.	Poursuivre le développement du capital humain, seule issue réaliste !	56
9.	Trois éléments incontournables pour organiser un système national de formation agricole et rurale	58
9.1.	Le système de certification	60
9.2.	Le lieu de la formation.....	61
9.3.	Le financement	61
10.	La formation agricole, outil du développement de l’individuel au national : un cercle vertueux possible	64
11.	Conclusion	67
	Bibliographie	70
	Annexe 1. L’action de l’agriculteur dans une situation courante mais complexe	75
	Annexe 2. Comparaison des caractéristiques des deux principales voies de formation professionnelle agricole	78
	Annexe 3. Quelques éléments d’histoires anciennes sur la formation agricole et rurale en Afrique francophone.....	81
I.	Les débuts coloniaux surtout religieux d’enseignement professionnel, y compris agricole, au XIX ^e siècle	81
II.	Les premières écoles agricoles publiques en Afrique subsaharienne au XX ^e siècle	82
III.	La mise en place d’un dispositif cohérent de formation du personnel d’encadrement agricole de type fédéral dans les années 1950.....	84
	Annexe 4. Détail des quatre niveaux d’enjeu et dynamiques de la formation agricole et rurale.....	86

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les « trois mondes » ruraux (selon la Banque mondiale).....	14
---	----

Liste des figures

Figure 1 : Logique centralisée de système éducatif	27
Figure 2 : Logique territorialisée de système éducatif	27
Figure 3 : Les trois éléments de la formation professionnelle (A. Gauron, coll. « Les Cahiers du réseau FAR », 2009).....	59
Figure 4 : Représentation des quatre niveaux d'enjeux de la formation agricole et rurale.....	64

Liste des encadrés

Encadré 1 : Eléments concernant le démembrement de la cohérence des interventions françaises en développement rural	36
Encadré 2 : L'émergence du concept d'ingénierie des dispositifs de formation agricole et rurale	50

ACRONYMES ET ABREVIATIONS

AEF	Afrique-équatoriale française
AFD	Agence française de Développement
AFOP	Appui à la rénovation et au développement de la formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, de l'élevage et des pêches (programme national au Cameroun)
AOF	Afrique-occidentale française
C2D	Contrat de Désendettement et de Développement (mécanisme français d'allègement et de redistribution de la dette des pays pauvres très endettés –PPTE - sous forme de subvention)
CITE	Classification internationale type de l'éducation (UNESCO)
CMR	Centres des Métiers Ruraux (projet en Côte d'Ivoire)
EA	Enseignement agricole
EFTP	Education et Formation Techniques et Professionnels
EPT	Education pour tous
FAO	<i>Food and Agriculture Organisation</i> , Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture
FAR	Formation Agricole et Rurale
FARA	<i>Forum for Agricultural Research in Africa</i> , Forum pour la recherche agricole en Afrique
FIDA	Fonds International de Développement Agricole
FORMAPROD	Formation professionnelle et d'amélioration de la productivité agricole, (programme national à Madagascar)
FP	Formation professionnelle
GTZ	<i>Deutsche Gesselschaft für Technische Zusammenarbeit</i> , Agence de coopération allemande, devenue GIZ en 2011.
JAC	Jeunesse Agricole Catholique (France)
MFR	Maisons Familiales Rurales
MINADER	Ministère de l'Agriculture et du Développement rural, Cameroun, Côte d'Ivoire
MinAgri	Ministère de l'Agriculture des pays (inclut selon le cas la Pêche, les Forêts, le Développement rural, les Ressources en Eau...)
MINEPIA	Ministère de l'Elevage, des Pêches et des Industries animales, Cameroun
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement (Union africaine)
PDDAA	Plan détaillé de développement agricole de l'Afrique (NEPAD)
PNB	Produit national brut
PTF	Partenaires techniques et financiers
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ONG	Organisation non gouvernementale
OP	Organisation de producteurs [agricoles]
OPA	Organisation professionnelles agricoles
SNFAR	Stratégie nationale de formation agricole et rurale
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

ABREGÉ

« Enjeux, défis et actualité de la formation agricole et rurale en Afrique francophone : quelques pistes de réflexion et de travail »

Sous la direction de Igor Besson pour le Réseau international FAR

1. L'évolution vers des systèmes de production et des structures d'exploitations agricoles capables de faire vivre décentement les producteurs et la contribution des exploitations familiales à l'autonomie alimentaire et à l'exportation de produits agricoles constituent deux enjeux fondamentaux du développement économique et social durable des pays africains. Face à ces enjeux, l'histoire montre que si les États se sont souciés de la formation des cadres nationaux du développement rural et de la vulgarisation agricole, en revanche, la formation professionnelle des producteurs a été très peu développée. Cette question de promouvoir une *formation agricole et rurale (FAR) de base et de masse* est le produit du double constat de l'inadéquation des dispositifs mis en place et de la nécessité d'aider les agriculteurs à adapter leurs systèmes de production aux évolutions agro-écologiques et socio-économiques.

2. Aborder la question de la formation en agriculture, c'est d'abord admettre la diversité et la complexité des situations de travail qui structurent le métier d'agriculteur. Mais si l'expérience demeure indispensable, une formation professionnelle adaptée doit permettre à l'agriculteur d'évoluer dans ses pratiques et ses logiques d'action lorsqu'il se trouve face à des situations nouvelles.

3. Mettre en place des FAR requiert un certain nombre d'étapes incontournables : définir une vision d'avenir réaliste en matière de développement agricole et rural ; apprécier le dimensionnement du dispositif à mettre en place ; analyser les bonnes pratiques déjà éprouvées ; estimer les coûts réels, formuler les résultats et les effets recherchés de la formation ; activer et articuler les différentes voies et modalités de formation ; rechercher des financements suffisants et durables et mettre en place des politiques budgétaires basées sur l'efficacité et la faisabilité financière.

4. La problématique de la FAR est donc *politique et sociétale* et ne peut être réglée que collectivement en associant tous les groupes d'acteurs impliqués, professionnels, économiques et sociaux. Nous en proposons ici une *approche territorialisée* avec l'établissement de formation comme point central du dispositif.

RESUME

5. Aborder la question de l'enseignement et la formation en agriculture, c'est admettre la *diversité* mais surtout la *complexité* des situations professionnelles qui structurent le métier d'agriculteur ou d'agricultrice, pourtant de prime abord assez simple. Cette grande complexité des situations professionnelles induit une grande diversité des compétences nécessaires que l'on doit donc retrouver dans les référentiels de formation des agriculteurs. Il ne s'agit en effet pas seulement de transmettre des connaissances et des techniques mais de développer des capacités d'analyse et de diagnostic des situations pour pouvoir construire des réponses adaptées. Il est aussi nécessaire dans chaque situation d'analyser les modes de transmission du savoir professionnel qui sont spécifiques de l'agriculture et qui tiennent compte pour une part à la nature de ces savoirs.

6. A cela s'ajoutent deux dimensions fortes qu'on retrouve dans peu de secteurs, l'ancrage territorial, avec des pratiques en culture et en élevage liées à de nombreux paramètres locaux, et l'attache familiale, le système de production devant être considéré comme le résultat d'un généralement long processus social. Mais si l'expérience est presque toujours considérée comme indispensable pour devenir un « bon professionnel », elle peut avantageusement être complétée par une formation associant par exemple *apprentissages conceptuels* (identification d'objectifs de production, compréhension des phénomènes biologiques, des mécanismes économiques...) et *situations de travail* (avec en premier lieu, la maîtrise progressive des fonctions de production et de gestion de l'exploitation agricole). La formation sur le tas est toujours possible – et demeure de très loin la plus courante – mais peut être associée, sinon complètement remplacée, par exemple pour les activités hautement techniques où l'observation n'est pas suffisante et pour des activités de calcul ou de réflexion ne requérant pas de pratique de terrain, par des formations avec des méthodes adaptées ou par des parcours de formation individualisés.

7. La formation formelle ou non formelle, lorsqu'elle « apprend à apprendre » – c'est-à-dire qu'elle forme au raisonnement et à la recherche de ressources, et non à l'application de « recettes » comme c'est le cas dans le domaine de la vulgarisation –, permet à l'agriculteur d'évoluer dans ses logiques lorsque les conditions de l'environnement changent ou qu'il se trouve face à des situations nouvelles. Dans un monde de changements permanents (climatiques, économiques, démographiques, sociaux...), la formation professionnelle constitue un atout essentiel pour les agriculteurs.

8. En Afrique francophone, la question de la rénovation des dispositifs de formation agricole et rurale (FAR) a émergé au milieu des années 1980 à la suite d'une étude qui visait à prévoir la demande en personnel qualifié du secteur agricole au Cameroun, puis dans neuf autres pays entre 1992 et 1995. Les données démographiques ont alors mis en nette évidence la fracture entre d'une part, le dimensionnement des dispositifs en place qui formaient quelques centaines, au plus un millier de personnes par an dont les gouvernements avaient besoin dans les secteurs de la recherche et de la vulgarisation agricole, et d'autre part, la véritable dimension du problème posé à savoir : la modernisation des structures d'exploitations, la fourniture de services adaptés aux producteurs (intrants, crédit, information, conseil...), le remplacement de la force de travail vieillissante, l'installation des jeunes, la reconnaissance sociale d'un métier... Cette analyse quantitative a conclu sur la nécessité de promouvoir la *formation professionnelle agricole et rurale de base et de masse* dans une vision intégrée du développement rural, à savoir de la recherche à la vulgarisation en passant par l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) des jeunes futurs agriculteurs, futur encadrement agricole à différents niveaux, la formation continue des producteurs en activité et l'enseignement supérieur.

9. Le fait est que si l'histoire montre que les Etats se sont presque toujours souciés de la formation initiale des cadres nationaux du développement rural et de la vulgarisation agricole – vulgarisation qu'il convient de bien différencier de la formation continue des producteurs –, en

revanche, la formation professionnelle des futurs producteurs et celle des jeunes ruraux pour exercer des activités connexes à l'agriculture ont été très peu développées. Des expériences intéressantes, le plus souvent liées à des appuis extérieurs et donc dépendantes de financements non pérennes mais paradoxalement conduites sur la durée, existent mais sont rarement valorisées dans le cadre de systèmes nationaux définis en concertation avec les acteurs professionnels, économiques et sociaux et pilotés par les Etats. On peut toutefois citer *primo*, la phase expérimentale du projet des Centres des Métiers Ruraux (CMR) en Côte d'Ivoire qui avait pour objectif d'aider à l'émergence d'un programme national de formation non formelle de masse en agriculture et autres métiers ruraux, réalisée en 1994-1997, prolongée en 2001-2003, et dont les procédures de reprise de financement étaient en cours en 2011 pour son extension au niveau national ; *secundo*, la réforme actuelle du dispositif de formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, de l'élevage et des pêches au Cameroun commencée en 2007 dans le cadre du programme national AFOP et prévue pour cinq ans de plus à partir de 2012 ; *tertio*, le programme de Formation Professionnelle et d'Amélioration de la Productivité Agricole (FORMAPROD) à Madagascar prévu sur dix ans (2012-2022) dans environ la moitié des régions du pays afin d'accompagner la mise en œuvre de la stratégie nationale de formation agricole et rurale préparée depuis 2010.

10. On peut saluer le retour de l'agriculture sur le devant de la scène en Afrique depuis 2002 dans le cadre du NEPAD, le « Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique » et de son Programme Détaillé de Développement de l'Agriculture Africaine (PDDAA), un processus que la crise alimentaire mondiale de 2007-2008 a nettement accéléré. Mais seule la réforme de l'enseignement supérieur figure sur l'agenda international le plus récent. Or la *rénovation des systèmes d'EFTP en agriculture est urgente* et doit pareillement être envisagée à l'échelle des millions de ruraux de chaque pays et par delà, à l'échelle du continent africain avec l'opportunité de réfléchir et de peut-être trouver des solutions dans le cadre du PDDAA. Menées dans une vision globale et sur le long terme, ces deux réformes peuvent être l'occasion de décloisonner l'enseignement technique, de mieux équilibrer les effectifs par niveaux de formation et de réinvestir dans les dispositifs de formation initiale des jeunes et de formation continue des producteurs. Or, il n'est pas évidemment que les décideurs politiques et les responsables soient bien conscients de l'importance des enjeux et du déficit en matière de formation des futurs agriculteurs et de jeunes ruraux.

11. L'important aujourd'hui est donc de s'engager dans la mise au point de dispositifs de formation agricole et rurale *efficaces et supportables financièrement*, s'inscrivant dans le prolongement de l'enseignement général, notamment de l'objectif d'Education pour Tous (EPT). Ces dispositifs doivent être aussi *spécifiques* car les contextes nationaux varient évidemment d'un pays à l'autre et *adaptatifs* selon les besoins car les situations évoluent au sein d'un pays ou d'une région donnée. Mais un système national de FAR est avant tout une *construction historique, politique et sociale*. C'est donc une question de concertation entre les parties prenantes, dans lesquelles doivent bien évidemment figurer les agriculteurs, et d'identification d'une stratégie pour atteindre les objectifs. Et cela doit s'appuyer sur la reconnaissance sociale d'un métier, celui d'agriculteur, à l'égal de tous les métiers existants. Cela requiert aussi de construire une vision commune du développement agricole souhaité et de la mettre en œuvre sur une ou plusieurs décennies, ce qui pareillement ne peut être fait que de façon collective par les acteurs.

12. Permettre aux hommes et femmes de mieux exprimer leurs compétences et leurs potentialités – autrement dit, développer le « capital humain » - ne se fait pas par greffage ou pis par clonage d'approches et de méthodes qui ont réussi ailleurs, mais par *bouturage* ou mieux par *marcottage* de visions et de raisonnements qui s'enracinent dans le présent et ré-émergent de façon spécifique aux contextes de chaque territoire dans chaque pays. On parle alors souvent d'appropriation ou d'adaptation des logiques, des outils, de l'organisation... Cela suppose de prévoir les moyens et le temps d'une *co-construction entre les principales parties prenantes de la formation* : apprenants, famille, professionnels, formateurs, planificateurs, administrateurs, décideurs, chercheurs... On devrait sous doute parler d'un double processus d'« internalisation-endogénéisation » et de « nationalisation-popularisation » de la FAR. C'est par exemple ce que le projet des CMR a tenté de faire en Côte

d'Ivoire et ce que réforme de la formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, de l'élevage et des pêches en cours au Cameroun tend à réaliser.

13. Résoudre la question de la FAR implique de s'engager avec les générations actuelles mais aussi *pour les générations futures* dans au moins six types de travaux :

- définir un projet, une vision d'avenir en matière de développement agricole et rural en tenant compte des évolutions possibles et souhaitables du monde rural et de l'agriculture (cela est du ressort des choix de politiques publiques mais aussi une construction sociale et collective) ;
- apprécier le dimensionnement du dispositif à mettre en place en s'appuyant sur une analyse démographique prospective (c'est le champ de l'ingénierie des dispositifs de formation mais aussi de la sociologie, en particulier de l'éducation) ;
- avoir connaissance des expériences existantes et des dispositifs innovants d'apprentissage (notamment les formations par alternance entre centre et exploitation/atelier/entreprise et les parcours d'insertion et de professionnalisation) afin d'utiliser les acquis pour répondre aux besoins d'évolution et d'adaptation des populations rurales ;
- évaluer les coûts réels, les résultats et les effets pour évaluer l'intérêt de l'investissement (c'est le domaine de l'économie de la formation avec des recherches à faire en lien avec les sciences de l'éducation) ;
- obtenir des financements suffisants et durables (sources publiques et privées, nationales et extérieures) et mettre en place des politiques budgétaires de formation basées sur l'efficacité (coûts/résultats) et sur la « soutenabilité » (coûts compatibles avec les moyens disponibles).
- entrevoir dès le départ une diversité de dispositifs à mettre en œuvre et des phases d'expérimentations pédagogiques afin d'adapter les dispositifs aux publics visés (c'est l'approche projet en ingénierie des dispositifs de formation demandant identification, faisabilité et suivi-évaluation).

14. Dans tous les cas, la problématique de la FAR est *politique et sociétale* et ne peut être réglée que collectivement en associant tous les groupes d'acteurs impliqués. En effet, la logique centralisée avec un ministère public qui impose l'ensemble des règles et des contenus de programmes de formation a prouvé sa limite, tant dans sa vision planificatrice que dans son incapacité à suivre l'évolution de ses environnements, en particulier professionnels. Nous proposons une *approche territorialisée* avec l'établissement de formation comme point central du dispositif. Dans cette vision, l'établissement implique les acteurs du territoire dans lequel il se trouve et s'implique lui-même dans ce territoire, donc il est à la fois à l'écoute de et en interaction avec son environnement.

15. Enfin, il ne peut y avoir de formation professionnelle initiale des jeunes ruraux et des futurs agriculteurs sans reconnaissance des compétences acquises, sans un système adéquat de financement public et sans la définition d'un lieu de réalisation de la formation lié à l'activité professionnelle. Le système à construire s'appuie ainsi sur trois éléments incontournables :

- un système de certification reconnu par les professionnels et garanti par l'Etat,
- une formation duale (pratique et théorique) liée aux lieux de travail, afin d'adapter les systèmes de formation aux systèmes de production agricole,
- un financement par l'intermédiaire d'un fonds de mutualisation.

16. En outre, ces trois piliers constitutifs du système n'existent que *par et avec les professionnels* dont l'organisation est un préalable au développement de la formation. Cet ensemble constitue un changement profond du paradigme de l'enseignement et la formation techniques et professionnels en général.

1. INTRODUCTION :

LA FORMATION AGRICOLE ET RURALE, UNE PROBLEMATIQUE POLITIQUE ET SOCIETALE

17. La Formation agricole et rurale, ou plus globalement l'éducation et la formation techniques et professionnelles (EFTP) pour les populations rurales, constituées en majorité de producteurs et de productrices dans le secteur agricole (culture, élevage, pêche, foresterie), est-elle un simple enjeu à prendre en compte parmi d'autres, un éventuel besoin qu'il serait utile de couvrir, une nécessité absolue dont on ne peut pas se passer à long terme, ou encore une urgence de la plus grande importance dès maintenant dans la perspective du développement économique et sociale de l'Afrique ?

18. Quelle que soit la réponse, il est important que les systèmes nationaux d'EFTP agricoles sur le continent africain soient examinés et disons-le repensés¹ par rapport aux enjeux que représentent l'éducation des populations rurales. Il s'agit tout particulièrement des *enjeux socio-économiques*, avec des millions d'agriculteurs et d'agricultrices qui ne tirent parfois pas de quoi vivre dignement de leur activité, et des *enjeux socio-démographiques*, avec des centaines de milliers de jeunes augmentant sensiblement chaque année la population active des pays. Rappelons que sur les 1 360 millions de paysans dans le monde, 1 300 millions vivent dans les pays pauvres et un milliard d'entre eux vit difficilement d'après les chiffres de la FAO² ; et en Afrique au sud du Sahara, de l'ordre de 60 % des populations vivent de l'agriculture (ce que la FAO dénomme population agricole et définit comme l'ensemble des personnes engagées dans des activités agricoles au sens large³ et leurs dépendants ne travaillant pas). Et notons que des pays comme la Chine et l'Inde démontrent aujourd'hui que l'abondance de la population ne constitue plus un blocage au développement, à la condition que cette population soit formée.

19. La refonte des systèmes de formation agricole et rurale devrait aider à répondre à deux questions majeures : comment éviter que le « dividende » démographique de l'Afrique subsaharienne ne se transforme pas en « bombe » démographique ? Et comment diminuer l'exode rural vers des villes puisque les opportunités d'emplois y sont rares ? Et elle a pour toile de fond la faculté qu'ont les paysans et paysannes à adapter leurs systèmes de production, et plus généralement leurs systèmes d'activités, aux conditions agro-écologiques et socio-économiques changeantes.

20. Il s'agit aussi parallèlement d'enjeux de *développement national* avec l'équilibre des territoires et des régions au sein même des pays, de *développement durable* avec la préservation des écosystèmes car on estime qu'en Afrique, l'augmentation de la production agricole est principalement due à l'extension des surfaces cultivées et la diminution de la durée des jachères, et enfin de *développement équitable* avec une meilleure maîtrise des ressources par les femmes qui produisent plus que les hommes mais qui sont exclues à 85 % de la propriété foncière, de l'accès au crédit, au capital, à la vulgarisation... et à la formation professionnelle.

21. Le développement du secteur agricole et des services en milieu rural constitue un important élément de réponse aux deux questions majeures précédemment posés, ce qui implique **des orientations politiques claires et des investissements massifs** dans tout ce qui peut catalyser le

¹ Dans le sens de revoir à fond, rénover, réformer, refonder..., on verra plus bas pourquoi, pas seulement d'examiner d'un point de vue nouveau même si c'est une première étape nécessaire.

² V. les derniers rapports de la FAO et du FIDA pour les données citées dans cette introduction : *La situation mondiale de l'alimentation et de l'agriculture. Le rôle des femmes dans l'agriculture* (Rapport 2010-11, FAO, Rome, [mars] 2011) et *Rapport sur la pauvreté rurale 2011. Nouvelles réalités, nouveaux défis : de nouvelles chances pour la prochaine génération* (FIDA, Rome, février 2011).

³ Culture, élevage, chasse, pêche, exploitation forestière, cf. *infra*.

développement, en particulier dans le « capital humain »⁴, ici l'EFTP des jeunes et des adultes, autrement dit des producteurs et des productrices agricoles d'aujourd'hui et de demain.

22. En résumé, si on vise la lutte contre la *pauvreté*, force est de constater la primauté des paysans... Si on parle de *démographie*, le milieu rural constitue généralement entre 50 et 80 % de la population, avec des situations contrastées selon les pays mais deux réalités qui ne sont en aucun cas antinomiques : l'exode rural vers les plus grandes villes - sans généralement de création d'emploi pour occuper les migrants, ni d'urbanisation organisée pour les accueillir - et la croissance de la population rurale en valeur absolue - les campagnes continuent ainsi à se densifier dans de nombreux pays. Si on examine l'*économie*, on lit communément les taux de 80 % de la population rurale vivant de l'agriculture et de 30 % de la valeur ajoutée mesurée par le PIB⁵ provenant du secteur agricole. Si on envisage l'*accès aux services publics et l'aménagement du territoire*, les inégalités en défaveur des campagnes sont fortes partout. En terme de représentation *politique*, les agriculteurs majoritaires au moins en valeur relative le sont rarement en nombre de députés ou de ministres... Bref, les premiers sont plutôt les derniers partout et la population pauvre est concentrée dans les zones rurales.

23. La typologie simplifiée proposée dans le rapport 2008 sur le développement dans le monde de la Banque Mondiale illustre cette situation, avec des pays dits à dominante agricole⁶ qui sont essentiellement en Afrique et des pays classés « en mutation » qui incluent l'Afrique du Nord.

Tableau 1 : Les « trois mondes » ruraux (selon la Banque mondiale)⁷

	Pays à dominante agricole	Pays en mutation	Pays urbanisés
Population rurale en millions (% de la population totale)	417 (68 %)	2 220 (63 %)	255 (26 %)
Ruraux pauvres en millions (pauvreté rurale en %)	170 (51 %)	583 (28 %)	32 (13 %)
PIB/habitant en US\$ et contribution de l'agriculture (2005)	379 (29 %)	1 068 (13 %)	3 489 (6 %)

Note : Typologie simple des pays en fonction de la contribution de l'agriculture à la croissance générale, de 1990 à 2005, et du pourcentage des ruraux pauvres dans le nombre total des pauvres (2 dollars US par jour en 2002).

- Dans les pays agricoles, l'agriculture contribue de manière significative (> 20 %) à la croissance totale.

- Dans les pays en mutation (essentiellement en Asie), les secteurs non agricoles sont dominants, mais la grande majorité des pauvres vit en zone rurale.

- Dans les pays urbanisés (essentiellement en Amérique latine, en Europe et en Asie centrale), les pauvres sont plus nombreux en zone urbaine, mais la pauvreté est souvent plus grande dans les zones rurales

Source : Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde, L'Agriculture au service du développement*; 2008.

⁴ On ne rentrera pas ici en détail dans le défaut de cette expression due à Theodore W. Schultz et conceptualisée par Gary S. Becker dans les années 1960 mais qui a permis de reconnaître et théoriser la valeur des connaissances et des compétences au regard de la production. Contentons nous d'écrire ici que l'enseignement et la formation revêtent des objectifs et des natures qui ne peuvent pas être hermétiquement cloisonnées entre d'un côté - plutôt le côté de la formation d'ailleurs -, l'amélioration de pratiques professionnelles concernant le travail quotidien et la mise à jour de connaissances afin d'évoluer dans sa carrière, et de l'autre - plutôt le côté enseignement qu'on appelle souvent aussi bien l'éducation -, l'acquisition de savoirs et l'accès à la culture.

⁵ Produit intérieur brut, indicateur dont le calcul s'appuie sur les comptabilités nationales (et qui se distingue du PNB, Produit national brut, prenant en compte la nationalité des entreprises, et non leur lieu d'implantation), donc *sur ce qui est déclaré à l'Etat*. De ce fait, il ne prend pas ou mal en compte l'autoconsommation tant des biens que des services (ce que l'on produit et l'on fait pour soi-même, pour ses proches, pour les autres...), ni évidemment la production encaissée en liquide et non déclarée, le travail « au noir », les activités illégales... (cf. par exemple http://www.toupie.org/Dictionnaire/Pib_limites.htm, visite en nov. 2011). Il est donc bon de souligner les limites loin d'être négligeables de l'utilisation de cet indicateur à la fois à l'échelle macro-économique - les économies nationales dont le secteur informel est parfois dominant - et à l'échelle micro-économique - les économies domestiques dont les logiques marchandes sont secondaires.

⁶ L'expression qu'on trouve aussi de « pays à vocation agricole » est nettement moins heureuse et dénote selon nous la tendance à penser l'économie et la société en avantages comparatifs et en dons naturels...

⁷ Ce tableau et les deux paragraphes suivants ont été remaniés à partir d'extraits du texte d'André Gauron, p. 22 et 23, « Les enjeux géopolitiques et économiques de la formation agricole et rurale » in : *Formation professionnelle et développement rural*, « Cahiers du réseau FAR » publié en 2009 par Educagri Editions/Montpellier SupAgro, Dijon/Montpellier.

24. Comme le souligne la Banque mondiale, dans les pays dits agricoles, « l'agriculture peut être la principale source de croissance et elle peut faire reculer la pauvreté et améliorer l'environnement » ; ou encore « l'agriculture présente des caractéristiques qui en font un instrument unique de développement ».

25. Mais les solutions préconisées, à savoir « élargir l'accès aux actifs dont disposent les ruraux pauvres, accroître la compétitivité et la viabilité des petits producteurs et diversifier les sources de revenus en favorisant les emplois qui peuvent être obtenus sur le marché du travail et les activités économiques rurales non agricoles » se heurtent selon nous à plusieurs causes : **une non prise en compte de la nécessité du développement des structures des exploitations agricoles et un niveau faible, quand il n'est pas inexistant, d'éducation et de formation professionnelle.** Si la privatisation n'est certes plus considérée comme le remède miracle, le marché demeure le point d'ancrage du développement agricole et, par conséquent, de la lutte contre la pauvreté. L'éducation semble n'être pour la Banque mondiale qu'un actif parmi d'autres, même s'il « est souvent l'actif qui a le plus de valeur pour les populations rurales car elle leur permet de saisir des opportunités dans la nouvelle agriculture, d'obtenir un emploi qualifié, de lancer une entreprise dans le cadre de l'économie rurale non agricole et de migrer (vers les villes) dans de bonnes conditions ».

26. La réalité est en fait bien différente : l'éducation n'est pas un actif parmi d'autres ; elle est **la clé du développement.** L'éducation et la formation professionnelle qui la prolonge sont des conditions nécessaires pour permettre aux paysans et aux ruraux de construire sur la base de leurs traditions – en évolution plus ou moins rapide, il suffit de voir les influences des systèmes éducatifs nationaux même si d'aucuns pensent qu'il y a nécessité de rompre avec ces traditions - et d'expérimenter de nouveaux systèmes de production recourant à des techniques différentes tout en gérant les ressources en « bon père de famille » selon l'expression consacrée. En cela, le capital humain se construit sur la base du capital social transmis par la famille, la communauté, la société et l'Etat ; il est à prendre en compte au même titre que le capital foncier (les terres et les bâtiments) et le capital d'exploitation⁸. Nous admettons alors une différenciation des résultats socio-économiques en fonction des innovations et pas seulement de la qualité et de la superficie des terres allouées. Nous faisons de plus l'hypothèse qu'il n'y aura pas d'augmentation de la productivité et développement de la structure des exploitations agricoles sans une modification des modes de culture et d'élevage qui nécessite des connaissances techniques que la **formation continue** devrait apporter ou compléter et qui, elle-même, nécessite un socle éducatif minimal par la **formation initiale.**

27. Dans ce contexte, la formation agricole et rurale, avec la formation initiale des jeunes et la formation continue des adultes en activité comme les deux principales voies (*cf. infra*), doivent être considérées comme des « outils d'accompagnement des dynamiques rurales avant d'être un outil d'amélioration des performances économiques »⁹. **L'investissement éducatif** doit donc viser ceux qui sont dépositaires des pouvoirs décisionnels, à savoir les chefs d'exploitation, autant que les jeunes agriculteurs et les enfants vivant en milieu rural. Il ne devrait pas non plus ignorer les besoins de formation des jeunes ruraux qui sont engagés ou s'engagent dans des activités non agricoles au sein ou au dehors de l'espace rural¹⁰.

28. L'important aujourd'hui est de s'engager dans la mise au point de dispositifs de formation agricole et rurale **efficaces et supportables financièrement**, s'inscrivant dans le prolongement de l'enseignement général, notamment de l'objectif décennal d'« éducation pour tous » (EPT), et en lien avec les orientations prises dans le cadre du « Plan détaillé de développement agricole de l'Afrique » (PDDAA) de l'Union africaine et de son « Nouveau partenariat pour le développement » (NEPAD). D'ailleurs, rendre opérationnels des dispositifs de formation de base et de masse des populations

⁸ Dans le sens économique de ce concept, c'est-à-dire l'ensemble des biens concourant à la production : matériels et équipements, cheptels, plantations, avances aux cultures, produits en stock...

⁹ *Réflexion sur l'économie de la formation agricole et rurale*, rapport du groupe de travail animé par Christian Fusillier, DGCID, MAE, octobre 2007, p. 38.

¹⁰ DGCID, *Système de production, revenus et pratiques de scolarisation des agriculteurs, études de cas dans trois régions du Sénégal*, MAE Etudes, 2008.

rurales devraient être un but social et économique pour les pays africains mais c'est aussi le respect d'un droit humain. Pour ce faire, il y a la voie de la maîtrise des coûts les plus bas avec des systèmes peu onéreux et faciles à mettre en place et/ou celle de la définition de financements sur le long terme avec des fonds publics fiscaux ou parafiscaux et des aides internationales. A cela s'ajoute évidemment **l'efficacité** des dispositifs - c'est-à-dire répondre aux objectifs fixés - à court terme pour la formation continue des producteurs et à long terme pour la formation initiale des jeunes ruraux.

29. Mais permettre aux hommes et femmes de mieux exprimer leurs compétences et leurs potentialités ne se fait pas tant par le greffage ou pire le clonage d'approches et de méthodes qui ont réussi ailleurs – on qualifie communément d'implantation ce processus mais c'est parfois plutôt de la transposition ou de la juxtaposition... - que par le bouturage ou mieux le marcottage d'approches et de méthodes qui s'enracinent dans le présent et ré-émergent de façon spécifique aux contextes de chaque pays. On parle alors souvent d'appropriation ou d'adaptation des logiques, des méthodes, des outils, de l'organisation... et bien évidemment de la vision comme conditions minimales de réussite. Cela suppose de se donner les moyens et le temps d'une **co-construction sociale entre les principales parties prenantes de la formation** : apprenants, famille, professionnels, formateurs, planificateurs, administrateurs, décideurs, chercheurs... On devrait en fait peut-être parler d'un double processus d'« internalisation/endogénéisation » et de « nationalisation/popularisation » des systèmes éducatifs professionnels par chaque pays. C'est par exemple ce que la réforme nationale de la formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, de l'élevage et des pêches en cours au Cameroun tend à réaliser (cf. chapitre 6). Le projet des centres des métiers ruraux (CMR) en Côte d'Ivoire à la fin des années 1990 sur la base du concept de programme national de formation de base et de masse en agriculture et autres métiers ruraux offre des résultats très intéressants en matière d'organisation sans formateurs salariés permanents et sans infrastructures et de financement par les participants, les dépenses étant limitées au fonctionnement du réseau national de coordination et de capitalisation des expériences (cf. même chapitre).

30. La contrainte et la nécessité sont donc actuellement de concevoir des dispositifs de formation à la fois **spécifiques** car les contextes nationaux varient évidemment d'un pays à l'autre et **adaptatifs** selon les besoins car les situations évoluent au sein d'un pays ou d'une région donnée. Cela implique au moins de s'engager dans six types de travaux :

- définir un projet, une vision d'avenir en matière de développement agricole et rural en tenant compte des évolutions possibles et souhaitables du monde rural et de l'agriculture (cela est du ressort des choix de politiques publiques mais aussi une construction sociale et collective) ;
- apprécier le dimensionnement du dispositif à mettre en place en s'appuyant sur une analyse démographique prospective (c'est le champ de l'ingénierie des dispositifs de formation mais aussi de la sociologie, en particulier de l'éducation) ;
- avoir connaissance des expériences existantes et des dispositifs innovants d'apprentissage (notamment les formations par alternance entre centre et exploitation/atelier/entreprise et les parcours d'insertion et de professionnalisation) afin d'utiliser les acquis pour répondre aux besoins d'évolution et d'adaptation des populations rurales ;
- évaluer les coûts réels, les résultats et les effets pour évaluer l'intérêt de l'investissement (c'est le domaine de l'économie de la formation avec des recherches à faire en lien avec les sciences de l'éducation) ;
- obtenir des financements suffisants et durables (sources publiques et privées, nationales et extérieures) et mettre en place des politiques budgétaires basées sur l'efficacité (coûts/résultats) et sur la « soutenabilité » (coûts unitaires des formations que les moyens budgétaires disponibles peuvent couvrir).

- entrevoir dès le départ une diversité de dispositifs à mettre en œuvre et des phases d'expérimentations pédagogiques afin d'adapter les dispositifs aux publics visés (c'est l'approche projet en ingénierie des dispositifs de formation demandant identification, faisabilité et suivi-évaluation).

31. On peut résumer la situation actuelle en paraphrasant ce qu'écrivait il y a plus de quarante ans Bertrand Schwartz à propos de l'éducation permanente en France¹¹ : *l'éducation des populations rurales s'impose comme une nécessité économique et sociale de premier ordre en Afrique. La formation professionnelle agricole de masse en est la conséquence directe et nécessaire. Il faut donc bâtir des systèmes nationaux spécifiques adaptés aux besoins de plus en plus nombreux et de plus en plus diversifiés des jeunes et des adultes. Ces systèmes nécessairement nouveaux mettent en question tous les systèmes éducatifs existants, d'autant que ces derniers sont parfois marginaux, voire inopérants, en milieu rural.*

32. Il est d'ailleurs bon de se rappeler qu'à la même époque, l'économiste rural Louis Malassis concluait un rapport pour l'OCDE qu'il fallait intensifier et accroître l'efficacité des « investissements intellectuels » dans l'agriculture – c'est-à-dire les trois secteurs de la recherche, l'enseignement et la vulgarisation – *notamment dans les pays en voie de développement, principalement par l'échange international et la coopération technique*¹². Force est de constater qu'on a mis et qu'on continue à mettre l'accent sur la recherche et la vulgarisation – avec des « systèmes nationaux » aux limites qu'on connaît généralement en matière d'une part de lien à renforcer entre les deux domaines et d'autre part d'adaptation et de diffusion des innovations¹³ - tandis qu'on a peu suivi ce conseil en ce qui concerne l'enseignement et la formation agricole, mis à part peut-être l'enseignement supérieur selon les pays. Pourtant même s'il est beaucoup plus facile de mettre en place des systèmes efficaces de recherche, en revanche ces systèmes sont inefficaces si les utilisateurs finaux – les producteurs – ne sont pas véritablement impliqués dans la définition de leurs besoins et dans la transmission des savoirs. Bref, les trois secteurs sont intrinsèquement liés et ne doivent pas fonctionner de façon compartimentée. La réussite de ce qu'on appelle de nos jours l'adoption de nouvelles technologies agricoles par les producteurs est le plus souvent la résultante de ce que Malassis dénommait les trois « investissements intellectuels ». Et s'il convient bien de penser en termes de « système national », c'est l'ensemble de recherche à la vulgarisation en passant par la formation professionnelle, l'enseignement technique et l'enseignement supérieur.

33. Dans tous les cas, la problématique de la formation des populations rurales est **politique et sociétale** et ne peut être réglée que collectivement en associant les groupes d'acteurs **au niveau des territoires**. Dans ce sens, la définition d'une stratégie nationale de formation agricole et rurale (SNFAR) qui vise à donner un cadre général et cohérent du développement d'EFTP pour les populations rurales est fondamentale mais n'est pas un préalable à la fois parce que les réformes de l'EFTP agricole peuvent être entamées simultanément et parce que le processus de réflexion et de concertation entre acteurs doit être continu pour faire face aux évolutions. Certes, la définition de stratégies nationales de développement du capital humain est cruciale et celle de la SNFAR devrait en constituer un élément majeur, mais nous insistons d'abord sur la nécessité de la construction collective d'une vision partagée et souveraine du futur dans chaque pays.

¹¹ V. « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de Pédagogie*, 1968 ; B. Schwartz, alors directeur de l'Institut national pour la formation des adultes (INFA) à Nancy, est bien connu pour ses travaux scientifiques sur la formation professionnelle continue et l'apprentissage expérientiel entamés en France à la fin des années 1950 ; c'est l'un des pionniers (né en 1919) et des grands spécialistes de l'éducation permanente que l'on ne nommait pas encore « éducation tout au long de la vie » (cf. *infra* dans ce document).

¹² Les italiques sont de nous. V. *Investissements intellectuels dans l'agriculture et développement économique et social*, 1963, Paris : OCDE. Malassis (1918-2007) qui a conseillé le ministre de l'Agriculture sur la modernisation de l'enseignement agricole français en 1960 s'était alors battu pour que cet enseignement ne soit plus cloisonné comme c'était alors le cas et fasse pleinement partie du système éducatif national. Malassis, longtemps professeur d'économie rurale puis d'économiste agrolimentaire, est le fondateur d'Agropolis International à Montpellier en 1986. Il écrit de nombreux ouvrages dont l'importante trilogie paysanne débutée par *La longue marche des paysans français* (Fayard, 2001).

¹³ Ce sont les fameux SNRA pour « Système National de Recherche Agricole » (ou agronomique selon le pays) et SNVA, « Système National de Vulgarisation Agricole », qui existent ou ont existé dans tous les pays.

2. LA FORMATION AGRICOLE ET RURALE (FAR) : DE QUOI PARLE-ON ?

34. La « FAR », c'est-à-dire la formation agricole et rurale, pose un problème de définition, de F, de A et de R ! Commençons par le plus simple, le « A » – l'agriculture au sens large, comme activité principale en milieu rural -, puis le pas si simple « F » – en clarifiant ce que nous entendons par formation, du plus consensuel (et formel en l'occurrence) au moins évident -, puis finissons par l'assez problématique « R » de la ruralité qui induit une approche territoriale et non sectorielle.

2.1. Agriculture et activités connexes en milieu rural

2.1.1. Définition et rôle de l'agriculture à l'échelle des pays

35. L'agriculture est entendue ici dans son sens le plus large d'ensemble des activités développées par l'homme pour obtenir les produits végétaux et animaux qui lui sont utiles¹⁴. Nous incluons donc tout ce qui concerne les cultures, les élevages (dont l'aquaculture et la pisciculture), les pêches, la foresterie (ou la sylviculture) ainsi que la commercialisation et la transformation artisanale de ces produits, particulièrement les petites industries agro-alimentaires. Et dans la mesure où la gestion des ressources naturelles, soit impacte très directement l'agriculture, soit encore entre dans les systèmes d'activités des agriculteurs ou des ruraux, il est quasi nécessaire d'inclure la gestion de l'eau et de l'environnement en premier lieu, la chasse et la cueillette secondairement.

36. A l'échelle des familles, l'agriculture permet la production pour l'autosubsistance et pour le commerce. Elle joue également **cinq rôles au niveau national** qu'on peut schématiser comme suit¹⁵ :

- garantir l'alimentation des populations – autrement dit la sécurité alimentaire - tant rurales qu'urbaines sans toutefois négliger la sécurité sanitaire des aliments – qualité et diète -, donc en prenant en compte la diversité des régimes alimentaires incluant par exemple les céréales dites secondaires en Afrique (sorgho, millet, fonio...);
- améliorer les conditions de vie et le revenu des populations, ce qui suppose que l'agriculture soit rémunératrice, afin de lutter contre la pauvreté, prévenir les conflits sociaux et contribuer au développement humain ;

¹⁴ Selon le Code rural et de la pêche maritime français, « [s]ont réputées agricoles toutes les activités correspondant à la maîtrise et à l'exploitation d'un cycle biologique de caractère végétal ou animal et constituant une ou plusieurs étapes nécessaires au déroulement de ce cycle ainsi que les activités exercées par un exploitant agricole qui sont dans le prolongement de l'acte de production ou qui ont pour support l'exploitation. Les activités de cultures marines sont réputées agricoles, nonobstant le statut social dont relèvent ceux qui les pratiquent. Il en est de même des activités de préparation et d'entraînement des équidés domestiques en vue de leur exploitation, à l'exclusion des activités de spectacle. » (article L311-1, version en vigueur de 2010, cf. <http://www.legifrance.gouv.fr/>). L'agronome français René Dumont définissait assez simplement l'agriculture comme l'artificialisation – en l'occurrence croissante - du milieu et rappelait que le sol est un milieu résultant du travail des hommes (cf. par exemple *Economie agricole dans le monde*, 1954). C'est « un processus par lequel les hommes aménagent leurs écosystèmes pour satisfaire les besoins de leurs sociétés » selon Marc Dufumier, successeur de Dumont à l'école d'agronomie de Paris-Grignon, d'après Wikipedia qui livre d'autres éléments intéressants : l'agriculture « désigne l'ensemble des savoir-faire et activités ayant pour objet la culture des terres, [l'élevage des animaux] et, plus généralement, l'ensemble des travaux sur le milieu naturel (pas seulement terrestre) permettant de cultiver et prélever des êtres vivants (végétaux, animaux, voire champignons ou microbes) utiles à l'être humain. » (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Agriculture>, décembre 2011 ; nous soulignons nous-mêmes en gras).

¹⁵ On trouve l'origine de cette idée chez P. Debouvry (in : *Formation professionnelle et développement rural*, 2009, Educagri Editions/Montpellier SupAgro, Dijon/Montpellier : « Les cinq fonctions sont : Alimenter la Nation - Procurer des devises - Gérer l'espace et ses ressources naturelles - Créer des emplois et auto-emplois - Assurer un niveau de vie décent aux producteurs/trices et à leur famille »).

- assurer l'emploi et l'auto-emploi des actifs, y compris en favorisant l'installation des jeunes et l'évolution sociale et professionnelle ;
- gérer et protéger les ressources naturelles dans le cadre d'un développement durable, en prenant aussi en compte la prévention des désastres naturels ;
- accroître les ressources en devises de la nation par les exportations.

2.1.2. Les activités connexes et en relation avec l'agriculture

37. L'agriculture constitue un secteur fragmenté, hétérogène et complexe¹⁶ qui doit être analysé à la fois dans son environnement naturel, économique et social. Les exploitations agricoles, d'autant plus qu'elles sont familiales car les exploitations à salariés sont généralement plus spécialisées, combinent le plus souvent des activités multiples qu'il importe d'appréhender *per se*¹⁷ et en relation avec les nombreuses activités en milieu rural telles que :

- des activités de production en amont du secteur agricole : fabrication et réparation d'outils, de machines et de matériel, ou en aval : transformation des produits agricoles et alimentaires,
- des activités de services liées à l'agriculture : commercialisation, transport, stockage, santé animale, conseil agricole, crédit...
- des activités de production de type artisanal avec de très nombreux corps de métiers concernés : maçonnerie, mécanique, menuiserie, forge, chaudronnerie, tissage, vannerie, couture, poterie...
- d'autres importantes activités de services : commerce, restauration, éducation, santé, administration, communication, presse, radio, tourisme...

2.2. La formation, oui mais laquelle ?!¹⁸

2.2.1. Les deux grands types de formation

2.2.1.1. Les formations initiales d'ordre technique et professionnel

38. Parler d'EFTP ce qui est presque devenu la règle, c'est en fait déjà combiner deux ordres différents de formation dite « initiale »¹⁹ : le **technique** qui conduit à des diplômes techniques ou technologiques ouvrant vers une diversité de métiers dans un champ scientifique et/ou technologique

¹⁶ On pourrait en outre le classer comme largement informel dans le sens donné par les statisticiens de secteur constitué d'unités de production n'ayant pas de comptabilité complète déclarée. Mais des points de vue fiscal et social, cela n'empêche pas le paiement de taxes et l'existence de contrats de travail, recevant justement les mêmes qualificatifs d'informels.

¹⁷ Elles constituent un système souvent complexe, ce qui est par exemple mis en évidence dans le concept de « système d'activités » ; la terminologie utilisée en anglais, « livelihood systems », et en espagnol, « sistemas de subsistencia », fait d'ailleurs ressortir l'importance de l'autosubsistance comme objectif, avec le préalable que l'unité de pertinence de l'analyse socio-économique est la famille.

Parallèlement à la production agricole, les entreprises rurales autres que celles exerçant des activités agricoles – elles opèrent dans les domaines venant d'être cités et se caractérisent souvent par leur très petite taille, leur éparpillement et leurs ressources limitées en termes de compétences et de capitaux – forment un maillon essentiel du développement des territoires. Dans de nombreux pays en développement, les femmes contrôlent ou possèdent un fort pourcentage des petites entreprises qui pourvoient aux besoins locaux ; il est donc considéré qu'accompagner l'investissement et le développement de ces entreprises peut améliorer non seulement le statut de la femme mais surtout constituer le premier facteur de réduction de la malnutrition.

¹⁸ Partie écrite avec Martine David.

¹⁹ C'est la formation suivie au départ par un jeune avant son insertion dans la vie professionnelle, socle de base à partir duquel il fera ses premières expériences de travail. Elle est faite principalement à l'école mais ne doit pas être réduite au seul cadre scolaire (cf. *infra* la formation dite par apprentissage et le compagnonnage). On tend à la définir en opposition à la formation continue effectuée par des adultes en activité ou en promotion sociale.

donné, et le **professionnel** dont la finalité est liée à l'insertion professionnelle dans un métier ou une famille de métiers. Mais surtout, l'enseignement technique a vocation à permettre la poursuite d'étude pour obtenir des diplômes plus élevés. Si on parle d'**enseignement** professionnel, on s'adresse plutôt à des jeunes, si ce sont des adultes (donc formation continue), on parlera plutôt de **formation** professionnelle. Par ailleurs, la formation par « apprentissage » (au sens de dispositif formel en France et qu'on peut rapprocher de la formation dite duale, c'est-à-dire en alternance entre centre de formation et entreprise à l'instar du système partenarial patron-syndicat très développé en Allemagne) conduit le plus souvent à des diplômes professionnels avec des niveaux de fin d'étude très diversifiés, du Certificat d'Aptitude Professionnelle (fin du premier cycle de l'enseignement secondaire²⁰) au niveau ingénieur.

39. Bien sûr et comme toujours, il n'existe pas « une » définition universelle et permanente, car on constate des différences d'acception dans l'espace et dans le temps. Par exemple, l'UNESCO regroupe ces deux ordres sous une définition globalisante tout en prévenant bien que « [t]out au long de l'histoire, on a utilisé divers termes pour décrire certains éléments maintenant considérés comme constituant l'EFTP : formation par apprentissage, enseignement professionnel, enseignement technique, enseignement technique et professionnel (ETP), formation professionnelle, formation et enseignement professionnels (EFP), enseignement professionnel technique, formation des travailleurs, formation professionnelle de la main-d'œuvre, *etc.* Certains de ces termes relèvent d'un usage géographique spécifique »²¹. Ainsi selon l'UNESCO, « l'EFTP a pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences pour le monde du travail »²². « [C']un terme global qui désigne les aspects du processus éducatif qui comprend, en plus de l'enseignement général, l'étude des technologies et des sciences connexes, et l'acquisition de compétences pratiques, d'attitudes, de compréhension et de connaissances relatives aux professions dans divers secteurs de la vie économique et sociale »²³.

40. Nous proposons les éléments de définition suivants²⁴ :

- **enseignement technique** : formations initiales conduisant à des diplômes techniques ou technologiques (par exemple en France, le Baccalauréat technologique « sciences et techniques du vivant ») ouvrant vers une diversité de métiers dans un champs scientifique et/ou technologique donné, mais surtout conduisant aussi vers une poursuite d'étude pour obtenir des diplômes plus « professionnels » (le « bac techno » que nous venons de prendre comme exemple peut mener à un Brevet de Technicien Supérieur, BTS, qui est un diplôme professionnel). Il comporte donc obligatoirement une part d'instruction générale, donc en accord avec la définition de l'UNESCO²⁵, les bases scientifiques et techniques d'un champ d'activité, éventuellement des enseignements pratiques de base.

²⁰ Niveau CITE n°2.

²¹ [http://www.unevoc.unesco.org/wikifr.html?&no_cache=1&tx_drwiki_pi1\[keyword\]=Qu%27est-ce%20que%20l%27EFTP%3F](http://www.unevoc.unesco.org/wikifr.html?&no_cache=1&tx_drwiki_pi1[keyword]=Qu%27est-ce%20que%20l%27EFTP%3F).

²² *Ibidem*.

²³ C'est le texte du « Final Report of the second international congress on TVET », Seoul, UNESCO, 2009. Cf. [http://www.unevoc.unesco.org/tvetipedia.0.html?&tx_drwiki_pi1\[keyword\]=TVET](http://www.unevoc.unesco.org/tvetipedia.0.html?&tx_drwiki_pi1[keyword]=TVET). Notre traduction de : « Technical and vocational education is used as a comprehensive term referring to those aspects of the educational process involving, in addition to general education, the study of technologies and related sciences, and the acquisition of practical skills, attitudes, understanding and knowledge relating to occupations in various sectors of economic and social life. » (UNESCO, Revised Recommendation Concerning Technical and Vocational Education (2001), in : [Normative instruments concerning Technical and Vocational Education](#), UNESCO, 2005, p. 7).

²⁴ Le glossaire de P. Debouvry et A. Maragnani est aussi un repère intéressant dont nous nous démarquons sensiblement ici (cf. 2009b ou accessible sur <http://www.reseau-far.com/>) :

- Enseignement professionnel : « destiné à donner les premiers niveaux de qualification nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'un groupe de métiers. L'enseignement professionnel se situe généralement au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et comprend une instruction générale, une formation pratique de base permettant le développement des qualifications nécessaires à l'exercice d'un métier déterminé et les études techniques théoriques en rapport avec ce métier. L'importance relative des différentes composantes de l'enseignement professionnel peut varier considérablement, mais l'accent est généralement mis sur la formation pratique (UNESCO). »

- Enseignement technique : « formation professionnelle initiale conduite par un établissement de formation. Cet enseignement peut se réaliser avec ou sans alternance avec un établissement employeur ».

²⁵ P. Debouvry et A. Maragnani, 2009b, incluent bien aussi cette dimension dans leur glossaire de la FAR.

- **enseignement professionnel** : formation dont la finalité est directement l'emploi, dans une famille de métiers bien identifiés²⁶. Dans un diplôme professionnel, la part des enseignements techniques et professionnels est plus importante que dans l'enseignement technique, et surtout l'acquisition de ce diplôme débouche directement sur des emplois dans les secteurs professionnels. Ces diplômes servent de jalons dans les conventions collectives comme références à un niveau d'emploi et donc de rémunération. Faut-il rappeler que cette prise en compte des diplômes dans les conventions collectives permet aux différents groupes d'acteurs (employés, salariés, Etat) d'en faire évaluer les contenus face aux évolutions inévitables des métiers.

41. Il est utile de préciser que l'EFTP (donc selon l'approche de l'UNESCO) sont des formations formelles et qu'elles concernent en écrasante majorité **l'éducation secondaire** - enseignements techniques et professionnels en France – mais également **l'enseignement « post-primaire » non secondaire** dans les pays où il existe, ainsi que **l'éducation « post-secondaire » et supérieure** en minorité toujours en terme d'effectif²⁷.

42. On peut aussi parfois lire une division du second degré de l'enseignement secondaire (et de l'enseignement supérieur) en quatre « ordres » : général, technique, professionnel, et agricole²⁸. Cela peut paraître une classification intellectuellement intéressante mais dans tous les cas, tenter de séparer ces quatre types d'enseignement n'est pas pertinent car les bases des savoirs sont communes et la culture véhiculée par le système éducatif est un élément fondamental de l'intégration des jeunes dans la société. Par exemple, en France l'enseignement agricole considéré comme totalement à part offrait peu de perspectives aux jeunes ruraux et il fallut les combats de personnes très engagées pour le décloisonner en obtenant des équivalences et la mise en place de passerelles²⁹. Le principe qui prévalut alors lors de la loi de modernisation de l'enseignement agricole de 1960 a été que « les différentes catégories socioprofessionnelles doivent avoir accès à une formation générale de même niveau et de même valeur »³⁰.

43. Mais il convient aussi d'inclure dans la formation professionnelle initiale les apprentissages des métiers en système « maître-apprenti » notamment pour l'artisanat. On parle à ce sujet aussi de **formation basée sur le travail**. Par contre lorsqu'on évoque la **formation sur le tas** (FST), il s'agit plus spécifiquement d'apprentissage informel au simple contact de la famille ou de travail familial bénévole. Ces dispositifs sont plus ou moins formalisés, avec par exemple des accords verbaux entre parents et maître pour accueillir des jeunes sur des durées généralement longues, souvent de cinq à sept années. Ce qu'on appelle le « compagnonnage » est un exemple emblématique de ce type de système : il est à la fois très ancien, important en matière de transmission de certains savoir-faire dans les métiers manuels et on le retrouve dans de nombreuses, sinon dans toutes les sociétés même si les effectifs formés sont limités. Ce système peut cependant être plus centré sur le travail que sur une formation efficiente quand l'apprenti doit d'abord faire des tâches périphériques au métier avant de

²⁶ Par exemple en France, le CAP de mécanicien en maintenance de véhicules, option motocycles, ou le BTSA (Brevet de Technicien Supérieure Agricole) en commerce des vins. Ces deux diplômes sont préparés en lycée professionnel, le premier après la classe de « 3^e » et le second après le « baccalauréat » (fin de l'enseignement secondaire, niveau CITE n°3). En fait, on parle d'enseignement professionnel plutôt pour le secondaire (CITE 2 et 3, voire 4 pour le post-secondaire non supérieur lorsqu'il existe) et d'enseignement supérieur technique court au delà du Baccalauréat (CITE 5, par exemple le BTSA en France).

²⁷ On utilise ici les termes « post-primaire » et « post-secondaire » au sens strict, c'est-à-dire des degrés d'enseignement qui existent dans certains pays seulement : ces sont les niveaux respectivement 0 et 4 de la CITE (Classification internationale type de l'éducation). L'étude préliminaire de l'UNESCO (2006) cite le Service National de la Jeunesse du Kenya, les Instituts de Formation Technique Villageois et les Brigades du Botswana comme exemple d'enseignement post-primaire non secondaire.

²⁸ « Streams » en anglais (donc « courants »), par exemple au Ghana (« Senior high school has four parallel education streams (i.e. general education, vocational education, technical education and agricultural education », p. 15 in: M. Gondwe et J. Walenkamp, 2011).

²⁹ Un exemple de personnes qui se sont battues pour décloisonner l'enseignement agricole est l'économiste rural Louis Malassis que nous avons cité en introduction de ce document.

³⁰ Cf. l'article sur l'Histoire de l'enseignement agricole en France dans Wikipedia (consulté en janvier 2012).

devenir un ouvrier à qui a en charge des tâches seulement partielles avant de pouvoir accomplir des activités essentielles et spécifiques au métier de façon de plus en plus autonome³¹.

44. Enfin, on parle de « **retour en formation initiale** » ou, plus souvent « **d'éducation récurrente** » quand il s'agit de lutter contre le chômage des jeunes et l'exclusion en offrant des places dans les établissements scolaires publics à toute personne ayant quitté l'école sans formation suffisante et/ou sans qualification professionnelle. Les cursus technologiques et professionnels porteurs d'emploi sont alors privilégiés. Cette action s'appuie part exemple sur une utilisation optimale des structures d'accueil du service public d'éducation en général et des lycées professionnels en particulier. La différence avec la rescolarisation est qu'il n'y a pas de limite d'âge.

2.2.1.2. Les formations professionnelles continues

45. On considère que la formation est continue quand elle s'adresse à des personnes en cours d'emploi ou en situation de non-emploi nécessitant une requalification dans une perspective d'évolution professionnelle. En pratique nous proposons d'en définir deux types par leur fonction principale :

- Le développement de compétences spécifiques pour les personnes en cours d'emploi ; il s'agit de formations généralement courtes ;
- La requalification professionnelle nécessitant des formations généralement longues (plusieurs mois) et pouvant déboucher sur l'obtention d'un diplôme. Ce type de formation s'adresse à des personnes souhaitant un changement de situation professionnelle.

Ces formations sont réalisées dans divers dispositifs structurés et avec généralement au moins une partie faite dans un organisme de formation : centre ou institut ou université, avec ou sans pratique sur place, avec ou sans alternance de formation (avec des périodes en atelier, en exploitation agricole, en entreprise...), avec ou sans stages extérieurs... Toutefois, il arrive que la formation continue soit faite complètement en interne dans une entreprise³².

46. Le type spécifique de « rescolarisation » en écoles dites « de la deuxième chance »³³ débouchant sur un certificat indiquant le niveau de compétence acquis pour ceux et celles qui ont été exclus du système scolaire ou l'ont abandonné (donc sans diplôme ni certification suffisant pour exercer un métier) peut être classé dans la formation continue puisque le jeune de 18 à 24 ans a le statut de stagiaire de la formation professionnelle, même si c'est dans une logique de « rattrapage » de formation initiale.

2.2.2. Quelques exemples de modalités possibles de formation

2.2.2.1. Activités de formation en vue du développement

47. Même si ce ne sont pas des voies de formation ou des dispositifs, il est utile de mentionner ici une variété de **méthodes pédagogiques innovantes** utilisées à des fins de développement. On les appelle « formation-action » (« action learning » en anglais), « formation-développement », « recherche-action », « recherche-développement »...

48. Il y a par exemple :

³¹ On parle alors successivement de relations « patron-domestique », « patron-ouvrier » et enfin « patron-compagnon ». L'apprendre passe, en quelque sorte, par le vivre avec.

³² Par exemple dans le cadre du plan de formation pour les salariés en France.

³³ Cas de la France, cf. <http://www.gouvernement.fr/gouvernement/qu-est-ce-que-l-ecole-de-la-deuxieme-chance>.

- les **champs-écoles paysans**, comme méthode de formation non-formelle basée sur des activités d'apprentissages pratiques et sur l'expérience participative³⁴. C'est d'abord un regroupement de personnes qui ont un intérêt commun et qui se retrouvent de manière régulière afin d'étudier le comment et le pourquoi d'un sujet déterminé³⁵. Si on dit parfois que le champ est « le professeur » - car c'est lui qui fournit tous les supports : le sol, les plantes, les problèmes réels... -, chaque champ-école a un **animateur compétent tant aux points de vue technique que pédagogique** qui guide le groupe dans les exercices pratiques. C'est un facilitateur, un agent de vulgarisation (Etat, ONG, sociétés privées) ou un agriculteur formé dans un champ-école. Il est bon que ces animateurs soient de préférence des animateurs-paysans qui connaissent le terrain, la communauté, le langage... et qui ont bénéficié d'une formation afin d'améliorer leurs compétences techniques et/ou leurs aptitudes de facilitation sur le plan de l'organisation et de régulation des échanges entre membres du groupe. Par ailleurs, chaque activité obéit à la procédure : agir, observer, analyser, discuter, prendre des décisions. L'accent est mis sur le « comment » et surtout sur le « pourquoi », et il s'agit, à partir de pratiques, d'aider les participants à acquérir des connaissances spécifiques apprises sur le tas (lien entre les situations, évaluation économique...), et de comprendre les concepts qui les gouvernent.

Ce qu'on appelle les **chantiers-écoles** ou plus exactement les « ateliers et chantiers d'insertion » (ACI) en France relève de principes très proches – ils allient production, formation et accompagnement spécifique -, même si l'on peut argumenter que leur but est plus la réinsertion sociale des participants par le travail que la formation, et donc que ce sont des dispositifs sociaux plutôt qu'éducatifs³⁶.

- Les **voyages d'échanges**³⁷ organisés de village à village, ou au-delà, qui favorisent la diffusion, par exemple de nouvelles techniques, de nouveaux intrants, de nouvelles attitudes et comportements, à partir d'observations et de discussions.

En pratique, **des agriculteurs d'une zone donnée** se déplacent plusieurs jours pour observer, discuter, recueillir des informations à la fois générale et pratique (le paysage, la société, l'utilisation du territoire, les sols, les pratiques agricoles, les semences). Ils en rapportent **des connaissances, des savoir-faire, parfois des objets** (semences, outils...) qu'ils peuvent expérimenter de retour dans leur village. La diffusion se fait alors le plus souvent de façon informelle. On parle parfois aussi de « formation horizontale », « formation par les pairs », « d'échanges de paysans à paysans »..., mais il est clair que cela demande un gros travail de préparation des voyages et qu'un animateur peut être utile pour faciliter les échanges.

- Les **jeux pédagogiques**³⁸, notamment des types jeux de rôle et de simulation qui peuvent être des moyens très efficaces pour construire une vision concertée du développement d'un espace donné en envisageant plusieurs scénarios possibles. En pratique, des producteurs agricoles sont réunis

³⁴ Abrégés CEP, « Farmer(s) Field Schools » (FFS) en anglais ; on parle aussi simplement de « champs-écoles », peut-être dans le sens où l'activité peut être d'élevage, de plantation, de foresterie, dans d'autres métiers...

³⁵ Les champs-écoles trouvent leur origine dans un programme national de lutte intégrée contre les ravageurs (LIR, « IPM » en anglais) mis en place en Indonésie en 1989 par la FAO et qui a touché plus de deux millions de riziculteurs. Les résultats ont parfois été lents mais sont maintenant jugés probants : augmentation des rendements et des revenus, réduction de l'utilisation des pesticides et des intrants, acquisitions de connaissances et d'expériences nécessaires à la gestion durable des écosystèmes agricoles (cf. par exemple le n° de mars 2003 de la revue AGRIDA PE, « Agriculture durable à faibles apports externes »). Les thèmes peuvent en être l'agriculture biologique, les cultures pérennes, la gestion des sols, l'élevage, l'artisanat...

³⁶ De fait, la participation à un ACI s'inscrit comme une étape dans le parcours d'insertion des personnes. « C'est un *dispositif* national français qui qualifie toute action collective qui, à partir d'une situation de mise au travail sur une production grandeur nature, a pour objectif de favoriser la progression des personnes » (définition donnée par l'Association nationale des acteurs des chantiers-écoles dans le cadre de sa charte. www.chantierecole.org/charte).

³⁷ Parfois qualifiés de « voyages d'échanges paysans » ; on parle aussi dans certains pays de « visites inter-paysannes » et de « producteurs parlant aux producteurs ».

³⁸ « L'ensemble de ces pédagogies [nouvelles et ludiques] peut se regrouper sous le terme "Pédagogies de détour". Ce terme, issu des sciences de l'éducation et utilisé depuis une quinzaine d'années en milieu scolaire, désigne toute démarche qui entend contourner les obstacles cognitifs, en travaillant sur les représentations, en proposant des activités alternatives au cours traditionnel » d'après C. Barthélémy-Ruiz, « Jeux et détours en pédagogie » (article mis à jour le 18 avril 2011, Centre Inffo, <http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/Jeux-et-detours-en-pedagogie.html>).

entre eux ou avec d'autres usagers d'un territoire. Selon l'organisation proposée, à plusieurs ou individuellement, ils jouent un ou leur propre rôle et simulent les effets de leurs activités, ayant tôt ou tard à confronter leurs situations et à solutionner les éventuels problèmes. Cela implique d'une part que les participants au jeu regardent les effets des décisions individuelles ou du groupe d'acteurs sur l'ensemble du système (donc il s'agit d'analyser et de relier les dynamiques – agricoles, sociales, économiques, écologiques...- puis de justifier les décisions prises), et d'autre part, qu'ils confrontent des points de vues et négocient des solutions pour faire face aux différents problèmes progressivement rencontrés.

Ce type d'exercice est de plus en plus utilisé dans la gestion concertée ou participative de zone naturelle protégée, y compris en Afrique, pour aborder les conflits d'usage³⁹ mais elle nécessite une grande **confiance** réciproque entre participants qui acceptent de jouer le jeu avec leurs pairs en mettant à plat le cas échéant les données de leur exploitation agricoles, d'analyser ces données, de les discuter ensemble et de proposer de nouvelles réponses économiques, techniques, organisationnelles...

Enfin, « [c]ertains de ces outils s'appuient sur la technologie informatique et d'autres uniquement sur des supports papiers, mais tous font appel à un jeu de normes et de codifications (que nous appelons le formalisme de l'outil) pour représenter une situation »⁴⁰.

49. Ces trois conceptions atypiques de la formation professionnelle pour adultes peuvent être revendiquées comme **actions de formation** tant par des organisations de producteurs que des associations et des ONG. C'est en France ce qui est pratiqué par exemple par les Chambres d'agriculture, les Centres d'Initiatives pour Valoriser l'Agriculture et le Milieu rural (CIVAM) et divers groupes et groupements d'agriculteurs qui animent ces réflexions⁴¹... En effet, on peut les analyser comme des activités dont l'objectif est d'aboutir à des actions de développement, et pour cela d'approfondir des connaissances et des savoir-faire. Mais pour reprendre l'exemple de la France, le financement public de la formation ne prend pas en compte les actions de développement et ce sont plutôt les stages qui sont préconisés, donc avec un enseignement de manière unilatérale et non des échanges de savoirs et de pratiques.

50. Il est indéniable que ces activités sont sources d'acquis et de compétences. Et il est à noter qu'elles ne requièrent pas de savoir lire. D'aucuns peuvent d'ailleurs les considérer – mais ce n'est pas consensuel peut-être parce que ces expériences ne sont pas assez connues, pas assez théorisées, pas assez incluses dans les systèmes formels⁴²... - comme de la formation professionnelle continue. On pourrait les résumer – nouveau paradigme possible ? - par les faits que le formateur est animateur tandis que c'est l'environnement qui est formateur : le paysan dans les échanges entre pairs, le collectif dans les jeux de rôle, le champ dans les champs-écoles paysans... Les deux métiers – formateur et agriculteur - sont donc en mutation !

2.2.2.2. Les activités à caractère éducatif mais pas professionnel et/ou formatif

51. On doit ne pas négliger l'éducation non formelle largement majoritaire dans les processus d'apprentissage, mais il convient de ne pas tout inclure de ses acquis directement dans la formation professionnelle. Le principe à arrêter selon nous est de comprendre la formation comme une action émancipatrice à l'encontre des personnes, de les « révéler » à leurs potentialités, et non pas seulement de les aider à trouver de bonnes solutions professionnelles ou pis de transférer des messages sans prendre en compte le processus d'appropriation et d'intériorisation (les trois classiques « savoirs, savoir-faire et savoir-être »).

³⁹ Cf. par exemple H. Levrel, K. Ambouta, M.-S. Issa *et al.*, 2006, « Six réserves de biosphère d'Afrique de l'Ouest ».

⁴⁰ D'après N. Becu, P. Bommel, A. Botta *et al.* (2010, p. 183).

⁴¹ Du type « Centres d'Etudes Techniques Agricoles » (CETA) créés l'initiative d'agriculteurs à la fin de la seconde guerre mondiale pour prendre en charge leur propre vulgarisation, « Groupements Vulgarisation Agricole » (GVA), « Groupements d'étude et de développement agricole » (GEDA), « Associations de Formation Collective à la Gestion » (AFOCG), *etc.*

⁴² Exactement dans le sens du mot anglais « mainstreaming ».

52. Par exemple, nous n'incluons pas dans la formation professionnelle :

- **L'alphabétisation fonctionnelle des adultes**, qu'on conçoit d'ailleurs à tort comme pré-requis à toute autre formation alors que des expériences montrent que la formation professionnelle de personnes illettrées peut les amener à désirer apprendre ou réapprendre les savoirs de base - lecture, écriture, calcul – pour aller plus loin dans leur formation professionnelle ; cela concerne les adultes mais aussi les jeunes exclus et les déscolarisés en général (c'est-à-dire les personnes qui ont oublié leurs savoirs scolaires de base, notamment parce qu'ils n'ont pas été maîtrisés à la sortie de l'école et/ou parce qu'ils ne sont plus utilisés dans la vie courante).
- Les **programmes d'information et de sensibilisation**, par exemple en matière de santé, de nutrition, de planning familial, de protection de l'environnement... qui sont diffusés par différents média (radios nationales, radios rurales, campagnes par les services publiques, les ONG, les fondations privées...); ils s'adressent à un public généralement large et hétéroclite et font également partie de l'éducation non formelle.
- Les **activités de conseil agricole**, même si elles comprennent un accompagnement des producteurs dans la durée et combinent des phases complémentaires (par exemple, conseils théoriques et pratiques, visite de parcelle de démonstration, suivi tout au long du cycle de production de la préparation des sols jusqu'à la récolte). C'est avant tout un outil de diffusion de l'information technique dont l'efficacité est d'ailleurs largement dépendante du type de production visée, des contraintes existantes et des problèmes à résoudre.
- Les **activités de vulgarisation agricole**, par exemple de type « Visit & Training »/système Benor qui s'apparentent à une diffusion d'information technique avec démonstration en milieu réel (on parle de « transfert d'un paquet technologique »). Cela est relativement efficace par exemple quand les conditions socio-économiques et agro-écologiques sont relativement homogènes et quand le système est accompagné de mesures globales et pratiques dans le cadre de politiques de développement agricole (aides directes à la production, crédits bonifiés, organisation des producteurs et des filières, soutien au marché, aide au stockage, *etc.*⁴³). Cela dit, frontière entre vulgarisation, conseil et formation continue des producteurs peut être somme tout floue, d'autant que la vulgarisation facilite le développement de synergies entre les autres formes d'apprentissage.

2.2.2.3. L'autoformation comme modalité d'apprentissage

53. Il est bon d'inclure ici l'autoformation, c'est-à-dire « se former soi-même, chez soi, dans un système éducatif, ou dans des groupes sociaux, ou autres »⁴⁴, qu'on peut classer en plusieurs types, notamment l'autoformation éducative (avec des pratiques pédagogiques et dispositifs de formation visant explicitement à développer et faciliter les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives) et l'« autodidaxie » ou autoformation intégrale (apprentissage en dehors de toute relation avec les institutions et agents éducatifs formels, sans aucun accompagnement)⁴⁵.

2.2.2.4. La formation tout au long de la vie

54. Il faut mentionner la formation dite « tout au long de la vie » (FTLV)⁴⁶ en tant que concept politique né de l'« idée du développement, de la généralisation et de la systématisation de l'éducation

⁴³ Cas de certaines régions rizicoles mais pas seulement (fruitiers, hévéas, palmiers à huile...), en Inde et en Asie du Sud-Est.

⁴⁴ « L'individu est le principal responsable des paramètres de la formation. Il gère au maximum les espaces, les ressources et les temps de sa formation. Il négocie son projet de formation et sa validation avec différentes institutions », cf. <http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/Autoformation.html>.

⁴⁵ Voir la « galaxie de l'autoformation » de P. Carré (1996) ou encore le concept d'« apprenance » qui illustre le nouveau rapport au savoir et que P. Carré (2005) définit comme « un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. ».

⁴⁶ « Lifelong learning » (LLL) en anglais.

permanente et de la formation continue » pour répondre « au besoin croissant, appelé à se développer encore dans l'avenir, de recombinaison et de reconstruction permanente des connaissances et des savoirs »⁴⁷. On parle d'ailleurs désormais de plus en plus d'« économie du savoir » et d'« Europe de la connaissance », sous-entendant parfois que le savoir est une ressource mercantile – on utilise aussi l'anglicisme « marchandisable » - plutôt qu'un élément du patrimoine commun de l'humanité.

2.2.2.5. Le cas de la validation des acquis de l'expérience

55. Enfin, il est utile de mentionner ce qu'on appelle la « Validation des acquis de l'expérience » (VAE)⁴⁸ qui n'est pas une voie de formation mais un « dispositif [qui] permet l'obtention de tout ou partie d'une certification (diplôme, titre à finalité professionnelle ou certificat de qualification professionnelle) sur la base d'une expérience professionnelle salariée, non salariée (commerçant, collaborateur de commerçant, profession libérale, agriculteur ou artisan...) et/ou bénévole (syndicale, associative) et/ou volontaire »⁴⁹. La VAE est donc une reconnaissance officielle faisant suite à un parcours individuel (avec un accompagnement possible). Elle induit une autoformation cognitive et sociale car elle donne lieu à un important travail d'explicitation et de réappropriation des compétences de celui ou celle qui sollicite une reconnaissance de ses acquis par un diplôme. Elle peut être considérée aussi comme une « sur-formation » car elle demande de conceptualiser son expérience, pas seulement de la décrire et de l'analyser.

56. De façon complémentaire, la validation d'acquis académiques (VAA) permet dans l'enseignement français d'intégrer une formation formelle, soit en cours de cursus, soit sans avoir à suivre l'intégralité du cursus. Par exemple, lorsqu'une personne qui a déjà un Baccalauréat professionnel souhaite se préparer à l'installation en agriculture en passant le Brevet Professionnel « Responsable d'Exploitation Agricole » (BP REA), niveau minimal pour bénéficier des aides publiques à l'installation, elle peut être dispensée des cours d'enseignement général (communication, mathématique...).

2.3. La difficulté de définir les activités rurales

57. Autant le secteur agricole est définissable même s'il est large et évidemment non limité au milieu rural (mer et littoral pour les pêches, agriculture péri-urbaine...), autant le secteur rural est flou avec un grand nombre de métiers qui peuvent aussi bien être exercés en ville (mécanique, menuiserie, couture, tissage, artisanat, forge...) et qui ne sont pas nécessairement liés aux ressources naturelles locales (bois, cuir, fibres textiles, huiles...). En fait, on pourrait en dire autant du secteur informel avec des métiers variés et variables selon les opportunités.

58. C'est donc le lieu d'exercice de l'activité ou du métier qui est à prendre en compte pour définir les activités rurales, et non l'activité ou le métier... Les échanges de produits et de services avec les agriculteurs étant généralement nombreux, le lien agriculture-secteur rural non agricole est évidemment étroit (cf. *supra*, « Les activités connexes et en relation avec l'agriculture »). De façon schématique, nous proposons donc de distinguer les activités agricoles de toutes les autres activités qui ont lieu en milieu rural.

⁴⁷ Cf. <http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/Formation-tout-au-long-de-la-vie,207.html> ; « Concept inspiré par [Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle présidée par] Jacques Delors et paru pour la première fois dans le Livre Blanc (1993), intitulé *Croissance, compétitivité, emploi : Les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle* » ; la formation tout au long de la vie est considérée être le socle du développement humain (v. rapport intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Editions UNESCO/Editions Odile Jacob, Paris, 1996).

⁴⁸ En anglais, « validation of learning through experience » or « French work experience recognition system » (cf. <http://www.eurofound.europa.eu/ewco/2004/04/FR0404NU04.htm>). La VAE n'existe a priori pas dans l'enseignement agricole – voire dans l'EFTP en entier - en Afrique francophone.

⁴⁹ Cf. le portail du gouvernement français sur la VAE, <http://www.vae.gouv.fr>.

59. Lorsqu'il s'agit donc d'établir une stratégie nationale de formation agricole et rurale, c'est à chaque pays de faire l'exercice d'identification et de décider les profils d'activités ou de métiers qu'il englobe dans la FAR.

2.4. Représenter un système de FAR : centralisé vs territorialisé⁵⁰

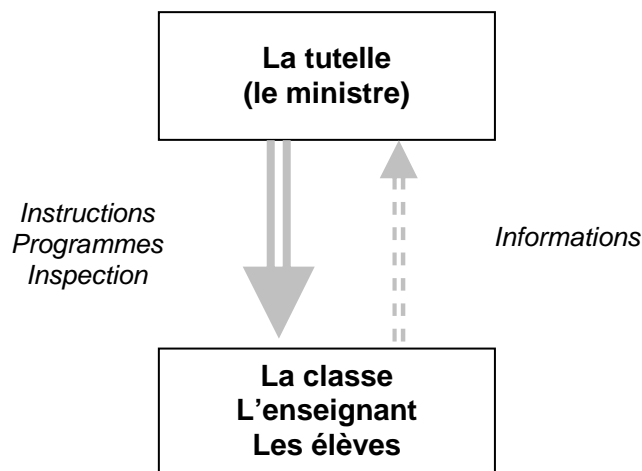
60. Parler de FAR, c'est aussi esquisser les contours du « système » de formation, système vu au sens d'entité en interaction avec d'autres systèmes, professionnels, économiques, *etc.* Schématiquement, on peut identifier au moins deux types de systèmes (*cf.* figures ci-dessous) :

- un premier basé sur une logique centralisée ;
- un deuxième basé sur une logique territorialisée.

61. De façon caricaturale ou simplificatrice, ce qui caractérise le premier système est sa « verticalité » et sa dynamique essentiellement descendante avec un **ministère public** qui impose l'ensemble des règles et des contenus de programmes de formation. C'est une situation qui a prouvé sa limite, tant dans sa vision planificatrice que dans son incapacité à suivre l'évolution de ses environnements, en particulier professionnels.

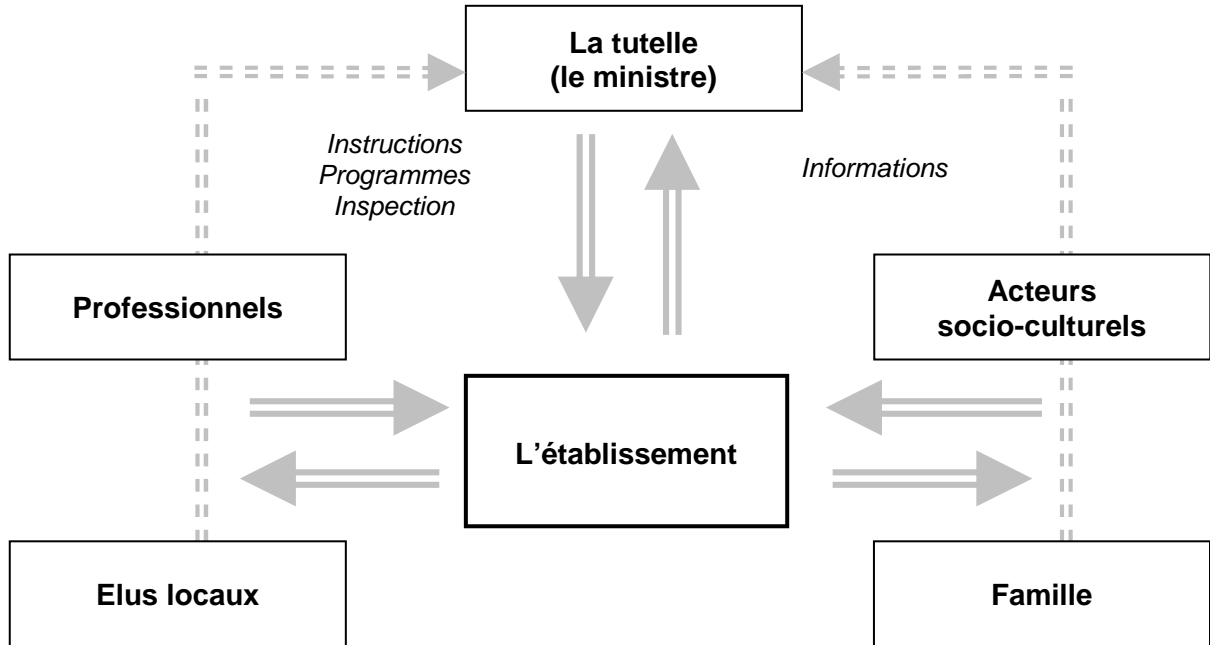
62. Le deuxième système pourrait se définir dans une vision plus « horizontale » avec comme point central **l'établissement dans son territoire**, impliquant les **acteurs de ce territoire** et s'impliquant lui-même dans ce territoire, donc à la fois à l'écoute de et en interaction avec son environnement. La relation représentée verticalement est dans ce cas symétrique : vers le bas, elle rappelle l'appartenance à un système organisé avec ses règles et sa dépendance à une tutelle ; vers le haut, elle se rapporte à l'implication des acteurs sociaux (professionnels, élus, familles...). Il est utile de préciser ici que cette implication dans des instances nationales est d'ordre multiple : par exemple, négociations sur les contenus des diplômes ou autres certifications d'Etat, réalisation de l'ingénierie des diplômes, pilotage et orientation au niveau supra-territorial ou national du système lui-même, *etc.* L'Etat a quand à lui la charge de rendre opérationnels les orientations : mise en place des réglementations, pilotage en partenariat à différent niveau, suivi des activités, évaluation-inspection, *etc.*

Figure 1 : Logique centralisée de système éducatif



⁵⁰ Partie faite avec Dominique Poussou et Martine David ; les schémas proposés (et présentés au module de formation « Ingénierie de formation », Montpellier SupAgro, Montpellier, juin 2011) s'inspirent des travaux de modélisation des rapports sociaux et de « Systémique sociale » de Jean-Claude Lugan (*cf.* ouvrage sous ce titre aux PUF, coll. « Que sais-je ? », 1^{re} édition en 1993).

Figure 2 : Logique territorialisée de système éducatif



63. Ces deux systèmes diamétralement opposés sont des constructions systémiques, des modélisations qui ne tiennent pas compte des spécificités (locales, sociales...), mais qui permettent d'appréhender la pertinence des systèmes de formation des pays.

64. En outre, nous n'avons pas représenté dans ces schémas la formation des formateurs et les activités de recherche en sciences de l'éducation car nous ne les situons pas au même niveau. On peut au contraire rechercher l'indépendance du système au moins par rapport aux formateurs à certaines étapes de l'ingénierie : par exemple, dans l'élaboration des référentiels nationaux de formation, les formateurs peuvent avoir tendance à « caser leur programme » au lieu d'être dans une logique d'analyse des besoins. Quant aux chercheurs, ils n'interviennent directement que dans les formations de l'enseignement supérieur car c'est le formateur qui « digère » la science et « concocte » ses méthodes pédagogiques.

3. COMPLEXITE ET DIVERSITE DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES EN AGRICULTURE

3.1. Une relation asymétrique : l'expérience toujours nécessaire, la formation un accélérateur possible

65. Aborder la question de la formation professionnelle agricole, c'est admettre la **diversité** mais surtout la **complexité** des situations professionnelles qui structurent le métier de paysan, pourtant de prime abord assez simple. Il existe en effet une multiplicité de fonctions dans l'espace et d'activités dans le temps⁵¹. Cette grande complexité des situations professionnelles en agriculture induit une grande diversité des compétences nécessaires que l'on doit donc retrouver dans les référentiels de formation des agriculteurs. Il ne s'agit en effet pas seulement de transmettre des connaissances et des techniques mais de développer des capacités d'analyse et de diagnostic des situations pour pouvoir construire des réponses adaptées. C'est d'ailleurs là-même la définition du terme compétence comme une mobilisation de connaissances dans des situations nouvelles, comme un double savoir réfléchir et agir – d'aucun parle avec pertinence de « savoir qui se construit dans l'action » ou « savoir en devenir »⁵² -, et non pas la simple juxtaposition d'une grande quantité de connaissances et de techniques, même les mieux identifiées et les mieux choisies. C'est seulement dans la mise en œuvre d'une action efficace en situation de travail que l'on reconnaît la compétence, contrairement à la capacité qui s'évalue par différents type d'épreuves - plus ou moins proches de la réalité du travail - à l'issue d'une formation.

66. A ceci s'ajoutent deux dimensions fortes qu'on retrouve dans peu de secteurs, notamment pas dans le salariat sauf le salariat agricole quand il s'agit de travailleur permanent et polyvalent :

- **L'ancrage territorial** : les pratiques en culture et en élevage sont liés à de nombreux paramètres, à commencer par les conditions agro-écologiques locales (climat et sol) et l'environnement socio-économique (accès au marché, organisation des filières, existence d'infrastructures...). La combinaison des activités agricoles - que permet de décrire et d'analyser le concept de « système de production » à l'échelle de l'exploitation agricole - est en fait le résultat de connaissances et savoir-faire accumulés sur la durée, d'où la seconde dimension :
- **L'attache familiale** : le système de production doit être considéré comme « le produit de processus sociaux très anciens de constitution des exploitations agricoles et de constructions des sols »⁵³. Il n'y a pas de dispositif expérimental de recherche qui reproduit les conditions réelles de la gestion d'une exploitation agricole. Il y a seulement des essais qui reprennent certaines conditions agro-écologiques pour une partie seulement des activités (culture d'une espèce ou d'une variété donnée, élevage d'une race d'animal pendant une période donnée).

67. En fait, comme nous venons de l'écrire, les savoirs et savoir-faire nécessaires tant au niveau des itinéraires techniques que de la gestion du système de production sont très variables selon l'activité et le milieu. Si l'expérience est presque toujours considérée comme indispensable pour devenir un « bon professionnel » puis un « professionnel confirmé », comme dans tous les métiers pourrait-on ajouter, elle peut avantageusement être complétée par une formation associant par exemple **apprentissages conceptuels** (identification d'objectifs de production, compréhension des phénomènes

⁵¹ Cf. *supra*.

⁵² Cf. par exemple *L'ingénierie des compétences*, G. Le Boterf, 1999 (nous n'avons toutefois pas retrouvé précisément ces deux expressions).

⁵³ Cf. C. Reboul, « Déterminants sociaux de la fertilité des sols », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1977.

biologiques, des mécanismes économiques...) et **situations de travail** (avec en premier lieu, la maîtrise progressive des fonctions de production et de gestion). La formation sur le tas est toujours possible – et demeure de très loin la plus courante – mais peut être associée, sinon complètement remplacée par exemple pour les activités hautement techniques où l'observation n'est pas suffisante et pour des activités de calcul ou de réflexion ne requérant pas de pratique de terrain, par des formations adaptées ou par des parcours individualisés intégrant par exemple l'approche par compétence et l'apprentissage (alternance régulière ou sous forme de stages ponctuels).

68. L'avantage de la formation formelle, lorsqu'elle « apprend à apprendre » – c'est-à-dire qu'elle forme au raisonnement et à la recherche de ressources et non à l'application de « recettes » –, c'est qu'elle permet à la personne d'évoluer dans ses raisonnements lorsque les conditions de l'environnement changent ou qu'elle se trouve face à des situations nouvelles. Ce qui dans un monde de changements permanents (climatiques, économiques, démographiques, sociaux..) constitue un atout essentiel, sans compter les nécessités grandissantes de mobilité professionnelle dans le temps et dans l'espace. Pour compléter la visée émancipatrice d'une telle formation évoquée plus haut, on observe également, en France notamment, l'installation de plus en plus fréquente en agriculture de personnes de tous âges qui ne sont pas issus d'une famille agricole⁵⁴ ; ces néo-agriculteurs comme on dit parfois ont généralement exercé un autre métier et ont alors suivi une formation professionnelle par la voie de la formation continue pour obtenir leur diplôme en agriculture. Des pratiques d'« individualisation » de la formation permettent alors de proposer à ces personnes des parcours où la part relative des stages et des apprentissages de pratiques en situation professionnelles est beaucoup plus importante, en parallèle des apprentissages plus didactiques et conceptuels.

69. En résumé, si « [l]art de gérer une exploitation agricole n'est jamais et nulle part une compétence technique qui peut s'acquérir rapidement » d'après Claude Reboul⁵⁵ et si « [l]agriculteur ne peut faire l'économie d'un long délai d'apprentissage pour savoir s'adapter à la grande diversité des situations agronomiques au cours du temps », en revanche une formation de qualité suivie par des personnes motivées – ce qui implique que le métier soit jugé attractif pour telle ou telle raison, mais au minimum qu'on puisse en vivre décemment – peut raccourcir nettement le délai pour maîtriser les situations courantes et permettre d'aborder les situations exceptionnelles avec plus de facilité qu'en formation uniquement sur le tas. Dans le même sens, il est plus rapide de chercher à tirer précisément les leçons de l'expérience vécue, ce qu'on appelle un peu pompeusement la formation expérientielle, quand on connaît ou maîtrise des concepts et des outils nécessaires à certaines parties du travail agricole permet.

70. Par exemple dans les années 1960 en France lorsque la formation professionnelle a été créée pour que les enfants d'agriculteurs, généralement sortis de l'école sans diplôme à la fin de la scolarité obligatoire à quatorze ans, puissent acquérir le diplôme de capacité professionnelle (condition pour obtenir les aides de l'Etat à l'installation). Ce système s'est poursuivi pendant trente ans avec des formations conduites en salle - formations « 100 % papier » ou sur tableau noir comme on disait. Cela était efficient parce que les apprenants étaient aides familiaux sur la ferme, qu'ils maîtrisaient déjà la pratique et qu'il fallait leur donner des connaissances et des concepts pour analyser leurs pratiques, les comparer avec celles des autres, pour les améliorer et les faire évoluer pour développer leur exploitation. Par contre à partir des années 1990, le système a été réformé dans le mouvement général de l'approche par compétences (APC) prôné notamment par le patronat et s'en est trouvé ainsi mieux adapté au public qui avait évolué : ainsi la majorité des élèves de l'enseignement technique agricole ne sont plus enfants d'agriculteurs tandis que les adultes qui s'installent en agriculture – les « néo-agriculteurs », cf. *supra* - ont besoin de formations pratiques⁵⁶.

⁵⁴ On les appelle en France les « hors cadre familial » et ils représentent aujourd'hui près de 40 % des installations.

⁵⁵ « L'apprentissage familiale des métiers de l'agriculture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1981.

⁵⁶ En outre, de l'ordre de 60 % des personnes qui s'installent en agriculture de nos jours le font sans les aides de l'Etat, et donc la condition de formation pour l'obtention des aides qui perdure depuis les années 1960 a perdu sa pertinence.

71. Enfin, la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) dont nous avons cité l'existence au chapitre précédent comme mode d'obtention d'un diplôme peut être un formidable outil de reconnaissances des compétences des agriculteurs qui sans connaître les termes et les concepts scientifiques, ont acquis par l'expérience d'intégrer la complexité des cycles biologiques et des systèmes de production.

3.2. De la complexité des apprentissages vers la didactique professionnelle

72. Les apprentissages sont le plus souvent complexes et surtout toujours liés les uns aux autres de façon intégrée ou systémique. Une pratique culturelle réalisée partiellement ou à un moment inopportun ou encore dans des conditions inadéquates peut aboutir au résultat inverse de celui recherché.

73. Le cultivateur de sorgho comme dans beaucoup d'autres tâches de l'agriculture, et comme dans la plupart des métiers liés à la terre et à la vie, a besoin de maîtriser un grand nombre de paramètres plus ou moins spécifiques. Il ne s'agit donc pas pour lui de tout savoir mais de mobiliser et de combiner les savoirs et savoir-faire utiles aux bons moments, d'avoir à la fois l'art et la manière de faire, ce qu'on appelle plus prosaïquement avoir des **compétences**.

74. Une situation professionnelle est vecteur d'apprentissage. L'observateur ou le formateur doit disséquer les pratiques et identifier des étapes pour comprendre les raisons et les logiques qui guident les choix de l'agriculteur sans pour autant tomber dans une simplification de la réalité qui a donné le « taylorisme » dans l'industrie au début du XX^e s.⁵⁷

75. « Apprendre dans et par les situations de travail » est un objectif que se fixe la **didactique professionnelle** partant du principe qu'une situation de travail est formatrice⁵⁸. On peut par exemple citer les travaux de Jean-Pierre Astolfi⁵⁹ pour qui la façon qu'a l'apprenant d'acquérir un savoir nécessite la reconstruction personnelle de ce savoir, ce qui suppose la déconstruction et la réorganisation mentale de tout le système de représentations. Astolfi s'appuie sur les recherches en didactique qui permettent aujourd'hui de proposer différents axes à prendre en compte pour construire des séquences d'enseignement exigeantes mais efficaces. Il en décrit plusieurs phases essentielles telles que :

- identifier les représentations des élèves et, plus généralement, les modes de raisonnement qu'ils emploient afin d'être en mesure de les transformer (on oublie souvent que l'apprentissage s'effectue le plus souvent contre ce qu'on sait déjà...);
- déterminer ensuite un obstacle qui soit vraiment franchissable, c'est-à-dire qui corresponde à un écart optimum (significatif mais raisonnable) entre point de départ et point d'arrivée didactique ;
- s'assurer que le dispositif d'apprentissage mis en place est cohérent avec l'obstacle à franchir ;
- différencier les cheminements en fonction de la diversité des styles personnels d'apprentissage.

⁵⁷ L'application est quasi impossible en agriculture (voir les expériences assez risibles en grandes plantations tropicales, dites plantations industrielles, par exemple d'hévéas en Malaisie britannique dans le roman de Pierre Boule, *Le sacrilège malais* (1951, Julliard, Paris).

⁵⁸ Selon le Centre Inffo dont les informations font référence en France (<http://www.pratiques-de-la-formation.fr/La-didactique-professionnelle.html>, consulté en juillet 2011).

⁵⁹ Enseignant français en sciences de l'éducation à l'université de Rouen ; son ouvrage de référence est *L'école pour apprendre*, ESF Editeur, Paris, 1998, coll. « Pédagogies ».

4. FORMATION INITIALE DES JEUNES ET FORMATION CONTINUE DES ADULTES EN ACTIVITE, DEUX GRANDES VOIES DE FORMATION PROFESSIONNELLE A DISTINGUER

76. Le plus simple est de bien faire la distinction entre deux voies principales, l'une de **formation initiale** destinée soit aux futurs agriculteurs, soit à ceux qui se destinent à l'encadrement agricole, l'autre de **formation continue** destinée aux agriculteurs et professionnels du secteur agricole en activité. La première étant principalement des formations longues, la deuxième des formations de courte durée. Nous avons résumé les nombreuses différences et les quelques similarités dans le tableau en **annexe 2**.

77. La formation initiale et la formation continue ont des cadres (historiques, politiques, réglementaires...), des logiques de construction et des modalités de fonctionnement et de gouvernance bien différentes. Il en est de même des rôles des parties prenantes, ce que nous développons ici :

- La formation initiale est de la responsabilité de **l'Etat** qui décide donc de l'orientation de la formation, qui planifie, qui organise le dispositif, qui le finance. Les **organisations professionnelles agricoles** sont des partenaires légitimes et habilités à intervenir. Selon le degré de décentralisation, les **collectivités locales** peuvent avoir des rôles majeurs à jouer (orientation, financement...). Les autres parties prenantes du système sont : *primo*, les ministères concernés par la formation et l'insertion en général (par exemple les ministères en charge de l'emploi et du travail) et celles des jeunes ruraux en particulier (par exemple les ministères œuvrant dans le secteur du développement rural) et *secundo*, les organismes de formation pour mettre en œuvre la politique de formation.

La logique du système est plutôt celle de l'offre, avec selon le cas une tendance à la personnalisation et à l'individualisation du parcours des apprenants par des méthodes pédagogiques. Il est en effet important d'utiliser les acquis des jeunes – qui ne sont plus des enfants et la qualité de la **formation des formateurs** est fondamentale dans ce système.

Les formations qui sont **diplômantes** permettent une ouverture sur une famille de métiers et plus de souplesse dans l'insertion professionnelle. Elles se font en centre de formation, avec une partie théorique importante sinon dominante et selon des modalités telles que l'alternance (système dit dual entre centre et exploitation-atelier-entreprise).

Et le cadre général est donc celui imposé par les politiques publiques avec possibilité de concertation avec les organisations professionnelles et interprofessionnelles⁶⁰. L'approche risque de n'être que descendante et les formations inadaptées si des espaces de concertation et d'échanges ne sont pas aménagés avec les professionnels.

- Pour la formation continue, les parties prenantes du dispositif sont autres : les premiers acteurs en sont les **organisations professionnelles et interprofessionnelles agricoles, les entreprises, les coopératives, etc.**, ainsi que par exemple et selon les situations, les chambres d'agriculture, les syndicats, les organismes collecteurs des taxes de formation (qui gèrent les fonds et mettent en

⁶⁰ En France, l'enseignement agricole dépend du ministère de l'Agriculture mais il avait été proposé dans les années 1950 à l'Assemblée nationale qu'il soit transféré au ministère de l'Education nationale. Les agriculteurs organisés dans la Jeunesse Agricole Catholique (JAC) fondée en 1929 et relativement bien implantée partout, étaient contre ce transfert qui n'a pas eu lieu ; ils ont alors été soutenus par les députés conservateurs. De plus, les lois d'orientation agricole de 1960 et la création des lycées agricoles à partir de 1965 doivent beaucoup à la vision portée par les organisations professionnelles agricoles, notamment les « Jacistes » qui constituaient l'écrasante majorité des responsables agricoles. Ces lois de modernisation (cf. *infra*) ont elles-mêmes été précédées de trente années d'éducation de masse de la JAC, fondée pour évangéliser les campagnes et améliorer les conditions de vie des jeunes paysans mais dont les objectifs sont devenus dans les années 1950 la défense et le développement de la profession d'agriculteur.

œuvre ou délèguent la formation), le patronat quand il y en a. L'Etat - ou les collectivités territoriales dans les états décentralisés - peut jouer un rôle, le cas échéant essentiel, pour soutenir certaines orientations et faire avancer la collaboration entre les partenaires. Et comme on le constate dans de nombreux pays pour la formation professionnelle en général, c'est un dispositif qui est géré de façon **paritaire** entre les entrepreneurs et les travailleurs ou **tripartite** si l'Etat ou les collectivités interviennent. Les organismes de formation interviennent à la marge pour réaliser les formations car c'est un marché potentiel pour eux⁶¹ et peuvent être aussi présents en amont lorsqu'ils ont les capacités d'identifier et d'évaluer les besoins.

La logique du système est plutôt celle de la demande et les formations sont **qualifiantes** : elles sont adaptées pour répondre à une situation-problème identifiée et ont une dominante de pratique (sur le « terrain », en atelier...) et avec ou sans partie théorique. Comme dans toute formation pour les adultes qui constituent un public en général expérimenté, hétérogène, autonome et motivé, les formateurs doivent savoir adapter leur programme aux situations et aux projets professionnels de chacun, sans quoi ils ne servent à rien et ce qu'ils affirment sera démenti, d'où l'intérêt de former des agriculteurs dynamiques à être eux-mêmes des formateurs.

Le cadre est donc par définition participatif avec une approche par la base et le risque d'un foisonnement et d'un éparpillement des initiatives sous forme de projets générés par les secteurs privés, associatifs, confessionnels et de la coopération internationale. Les politiques publiques de développement agricole et de formation des producteurs devraient contribuer à réintégrer ces expériences au système public lorsqu'elles méritent d'être mieux connues et valorisées.

78. Il faut bien insister ici qu'a priori, la formation professionnelle initiale des jeunes ruraux relève de la responsabilité de l'Etat à l'instar de l'enseignement général primaire et secondaire. L'Etat finance et pilote un tel dispositif national dans lequel les agriculteurs doivent être complètement partenaires. C'est un dispositif lourd et complexe par l'enjeu le développement agricole à long terme – et par la taille – le nombre de jeunes ruraux à former avec des durées de cycles de plusieurs années. Afin d'inciter les agriculteurs à se former, l'Etat peut d'ailleurs imposer des règles d'accès aux producteurs pour bénéficier de certaines aides (installation, crédit...), du type avoir un diplôme ou un niveau de formation donnée. Enfin, les établissements de formation ne sont pas tous nécessairement publics mais tous doivent être reconnus et entrer dans le cadre imposé par l'Etat (contenu des programmes, évaluation...): par exemple des organismes privées (collèges et lycées agricoles) et associatifs (type Maisons Familiales Rurales) peuvent avoir intérêt à rechercher des espaces de concertation avec l'Etat pour être reconnus et bénéficier de financement public (établissements sous contrat, salaires des enseignants donnés par l'Etat).

79. Par contre, dans la mesure où les agriculteurs et les professionnels du secteur ne sont pas organisés et/ou que rien n'est organisé sur le plan réglementaire pour assurer le prélèvement de taxe parafiscale pour financer la formation professionnelle continue des actifs, la question du rôle de l'Etat se pose.

⁶¹ Par exemple, les CFPPA publics (Centre de Formation Professionnelles et de Promotion Agricole) et les MFR privées (Maisons Familiales Rurales) dans le cas de la France. En fait, il y a une très grande diversité en la matière avec des établissements à la pointe de l'innovation pédagogique et d'autres qui adaptent la formation initiale des jeunes pour un public adulte plus qu'ils font de la formation continue.

5. UN CONTINUUM D'EXPERIENCES SUR LA FORMATION AGRICOLE ET RURALE EN AFRIQUE FRANCOPHONE

80. Il est bon de comprendre et d'analyser les enjeux contemporains avec un certain recul historique. Or il n'existe pas de synthèse de l'histoire de l'enseignement agricole en Afrique francophone, une histoire à la fois longue et beaucoup plus complexe qu'il pourrait y paraître de prime abord. Nous avons choisi de la débiter au moment des indépendances afin de montrer les bases sur lesquelles reposent les systèmes actuels⁶².

5.1. La lente dégradation des systèmes nationaux de formation agricole des indépendances aux années 1990⁶³

81. Les premiers établissements d'enseignement général secondaire datent de 1950 et on peut considérer qu'au moment des indépendances, moins de 10 % des jeunes d'une tranche d'âge donnée sont effectivement scolarisés en Afrique-occidentale française (AOF)⁶⁴, essentiellement au niveau primaire d'ailleurs. Il n'y a alors quasiment aucuns cadres nationaux agricoles de niveau supérieur en 1960 et l'important appel à des techniciens et ingénieurs français pour mettre en œuvre les premiers plans de développement atteste cette déficience.

82. Dans les années 1960, la plupart des **Etats africains subsahariens indépendants** continuent l'approche politique coloniale française débutée après la seconde guerre mondiale en matière de planification centralisée à travers les Plans nationaux de développement économique et social⁶⁵. Ils mettent l'accent sur l'extension des services de santé et d'éducation et le développement des productions agricoles. Après une décennie de hausse ininterrompue des cours des matières premières (12 % en moyenne par an), les pays étaient « solvables » et les instances de financement ont commencé à leur prêter des plus en plus. Entre 1972 et 1983, la dette africaine s'accroît de 20 % par an.

83. Au niveau du secteur agricole, chaque pays complète les éléments de l'héritage du dispositif colonial en créant des *collèges*, des *lycées* ; et une *école nationale supérieure d'agronomie*. Ces dispositifs nationaux furent chargés de préparer les personnels - cadres et techniciens dont les administrations naissantes avaient le plus grand besoin. Quant aux *centres d'apprentissage*, ils allaient entrer en période de léthargie au profit des *centres de service civique* visant à former des jeunes ruraux dans un contexte paramilitaire. De manière concomitante, les *services agricoles* intensifiaient leur régionalisation sous forme de *secteurs de modernisation* (SEM).

⁶² Pour un essai encore très limité remontant aux sources de l'enseignement au début du XIX^e s. dans les colonies françaises, se reporter à l'annexe 3.

⁶³ Partie, y compris l'encadré, refaite à partir du texte « La difficile émergence de la formation professionnelle de base et de masse en Afrique de l'ouest et centrale » publié dans le n°1 de la collection des « Cahiers du réseau FAR » intitulé *Formation professionnelle et développement rural*, publié en 2009 par Educagri Editions/Montpellier SupAgro, Dijon/Montpellier.

⁶⁴ Cf. Rapport ou « Mémoire Capelle » en 1958, du nom de son auteur, le recteur Jean Capelle (1909-1983), directeur général de l'enseignement en AOF en 1947-49 et 1954-57 (v. l'édition posthume de *L'Éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1946-1958*, Paris : Karthala, 1990). Il convient ici de ne pas généraliser à l'Afrique francophone car les colonies belges - Congo et Ruanda-Urundi, actuellement République démocratique du Congo, Rwanda et Burundi - avaient à cette époque plus de 60 % d'une classe d'âge scolarisée. Quant à l'Afrique-équatoriale française (AEF), les chiffres sont trompeurs en raison des poids démographique du Cameroun et de l'enseignement privé (legs de la colonisation allemande).

⁶⁵ On peut y voir là à la fois la préconisation de la France de projeter son modèle de reconstruction d'après guerre et un effet de formatage des élites à la planification qu'on dit justement « à la française » avec le rôle éminent de l'Etat central dans le développement (cf. P. Jacquemot, 2011, p. 50). Un défaut, certainement encore plus évident avec le temps, est la faible participation des parties qui devraient être prenantes tant dans les orientations (« les choix stratégiques ») que dans la mise en œuvre (« l'opérationnalisation »)...

84. **À la fin des années 1960**, l'animation - considérée trop politisée -, la coopération-mutualité - discréditée par les malversations financières - et la vulgarisation - trop « caporalisée » furent regroupés dans des opérations dites de « développement intégré » (1970-80), conduites par des *sociétés de développement* (SODE), sous tutelle des ministères de l'Agriculture, encadrant telle ou telle filière (coton, café, cacao, hévéa, riz, etc.). Ces dispositifs n'étaient qu'une nouvelle mise en œuvre du paradigme originel du développement des productions issu de la vision française, à savoir un montage liant étroitement : « Plan-Recherche-Vulgarisation-Organisation des producteurs-formation des personnels ».

85. Les années 1960-1985 sont considérées comme la période « féconde » de la coopération française en Afrique avec la création « des offices agricoles, des caisses de stabilisations, des entreprises publiques, des projets d'aménagements régionaux (bassins du Sénégal, du Niger, du Congo), des instituts de recherches notamment en santé publique⁶⁶, des écoles d'ingénieurs inter-Etats spécialisées, des écoles militaires à vocations régionales, mais aussi des microréalisations originales avec des équipes spécialisées au tempérament militant »⁶⁷. Parmi les écoles inter-Etats concernant le secteur agricole, il est important de citer les deux créées en 1968 : l'Ecole Inter-Etats des Sciences et Médecine Vétérinaires (EISMV) à Dakar et l'Ecole d'Ingénieurs de l'Équipement rural (EIER) à Ouagadougou ; puis en 1970 l'Ecole des Techniciens Supérieurs de l'Hydraulique et de l'Équipement rural (ETSHER) à Kamboinsé à 15 km de Ouagadougou⁶⁸. La première existe encore de nos jours tandis que les deux autres ont été réunies au sein d'un Groupe EIER-ETSHER (GEE) puis ont donné naissance en fusionnant en 2004 en une sorte d'université technologique moderne, l'Institut International d'Ingénierie pour l'Eau et l'Environnement ou « 2iE »⁶⁹.

86. Durant toute cette période, des dizaines de milliers de cadres et d'ingénieurs sont formés avec l'aide de la France et la quasi-totalité des diplômés de l'enseignement technique et de l'enseignement supérieur sont systématiquement intégrée à la fonction publique. Mais la qualité de l'enseignement et l'adéquation « diplôme-emploi » se dégradent depuis 1970 : d'abord pour les CEPE (Certificat d'Études Primaires Élémentaires) en fin d'enseignement primaire, puis les BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle de l'enseignement secondaire) à partir de 1975 et les bacheliers (fin de Second cycle de l'enseignement secondaire) depuis 1980.

87. **En 1980**, avec le doublement de l'effectif de la cohorte annuelle d'enfants nouvellement scolarisables, les taux bruts de scolarisation primaire atteignaient 63,5 % et ceux du secondaire 14,2 %. Au niveau du secteur agricole, malgré un apport exceptionnel en ressources humaines, matérielles et financières, le constat de stagnation des méthodes de production fait à la fin de l'époque coloniale⁷⁰ demeurait d'une surprenante actualité à l'exception notoire du bassin cotonnier (Mali, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Togo, Bénin, sud-ouest du Tchad et nord du Cameroun, ainsi qu'un peu au Sénégal et en Guinée). Pour parer à la crise montante des systèmes traditionnels⁷¹ liée à la montée des densités, les ruraux s'étaient lancés spontanément dans de vastes mouvements de colonisation agraire générant tensions sociales et appauvrissement de la biodiversité.

⁶⁶ Avec le réseau de l'OCCGE de Bobo-Dioulasso (Organisation de coordination et de coopération pour la lutte contre les grandes endémies, qui a été intégrée en 1998 à l'Organisation ouest africaine de la santé (OOAS) et les instituts Pasteur.

⁶⁷ Cf. P. Jacquemot, 2011, p. 51.

⁶⁸ D'autres écoles ont concerné les Travaux publics à Bamako (existait depuis 1939 comme Ecole Technique Supérieure et transformé 1950 en Ecole des Travaux Publics de l'AOF), les Douanes à Bangui (1972), les Métiers de l'architecture et de l'urbanisme à Lomé (EAMEAU) en 1976, l'Economie et les Statistiques à Abidjan (ENSEA), Dakar (ENSAE) et Yaoundé (ISSEA), etc.

⁶⁹ Cette expérience de réforme à connaître et saluer en particulier pour la qualité sa gouvernance et de sa gestion financière est narrée dans *L'Afrique forme ses élites. Histoire d'une réussite*, par P. Ginies et J. Mazurelle, 2010, Paris : L'Harmattan.

⁷⁰ Cf. Rapport Capelle de 1958 déjà cité.

⁷¹ Par « traditionnels », il faut entendre les systèmes de production liés aux faibles densités et fondés sur le mouvement (gestion de la fertilité des sols cultivés par des jachères naturelles de longue durée, reconstitution de la biomasse des parcours par la transhumance).

88. **À partir de 1980**, la baisse des cours des matières premières et la montée des taux d'intérêt⁷² généreront une crise économique profonde. Désormais des emprunts servent au service de la dette. Pour sortir de cette impasse, les pays durent faire appel au Fonds Monétaire International (FMI) et Banque mondiale (BM)⁷³ qui recommandèrent des politiques de « désengagement de l'État » (privatisation des entreprises parapubliques, réduction des personnels de l'administration et du parapublic, « défonctionnarisation » des débouchés des établissements de l'enseignement supérieur et technique...), d'appui à l'émergence de la société civile et au développement du secteur privé⁷⁴. L'arrêt des recrutements de la fonction publique entraîna un marasme profond des dispositifs de l'enseignement agricole qui furent « mis en veilleuse »⁷⁵.

*Encadré 1 : Eléments concernant le démembrement de la cohérence
des interventions françaises en développement rural*

*Avec la marginalisation de la planification héritée de la colonisation, le passage de la vulgarisation sous la coupe de la Banque mondiale par le biais de l'adoption de sa méthode « Formation-visite » à partir des années 1970, la mise en veilleuse de l'enseignement agricole dans les années 1980 et l'arrivée progressive d'autres instituts de recherche pour le développement, la démarche française perdait quatre des cinq piliers de son modus operandi historiquement constitué, à savoir le Plan, la Recherche, la Vulgarisation, l'Organisation des producteurs et la Formation des personnels. Toutefois donc, l'organisation des producteurs fit l'objet dans plusieurs pays, dans le cadre de l'appui à l'émergence de la société civile, de programmes de « **professionnalisation** » avec l'appui de l'Association Française pour le Développement International (AFDI)⁷⁶, tandis qu'allait s'intensifier « les études de systèmes agraires » (très en usage à Haïti) et les « plans fonciers », nouvelle démarche née en Côte d'Ivoire.*

5.2. Le retour récent de l'agriculture sur le devant de la scène, mais pas encore de l'EFTP agricoles

89. Au milieu des années 2000, on peut reprendre mot pour mot – et pour ainsi dire *ad nauseam* au sens littéral -, les constats tristes mais ô combien pertinents de l'ancien Premier ministre du Niger et actuel directeur général de l'Agence de planification du NEPAD, Ibrahim Assane Mayaki :

« Le secteur agricole s'est progressivement vidé de ses ressources (humaines notamment) depuis la fin des années 1980. Qu'il s'agisse du niveau de formation technique des agriculteurs, du niveau de l'encadrement ou des cadres supérieurs, il est généralement constaté une érosion du capital humain, qui a fini par limiter très significativement la capacité du secteur agricole à attirer les investissements (sur le budget de l'Etat en premier lieu) pour son développement économique. Même si les statistiques démontrent encore

⁷² Pour combattre l'inflation mondiale générée par les chocs pétroliers de 1974 et 1979.

⁷³ Le FMI et la BM sont des institutions jumelles du système des Nations Unies. Elles poursuivent un même but : relever le niveau de vie des pays membres. Leurs approches à cet égard sont complémentaires : le FMI s'efforce d'assurer la stabilité du système financier international et la Banque mondiale se consacre au développement économique à long terme et à la lutte contre la pauvreté

⁷⁴ La publication par la Banque mondiale, en 1982, du rapport intitulé « Le développement accéléré en Afrique au sud du Sahara ; programme indicatif d'action », plus connu sous le nom de Rapport Berg, contribua à remettre progressivement en cause la configuration très étagée issue du deuxième plan au profit d'un recentrage sur la société civile. Ce rapport audacieux insistait à nouveau sur l'importance du capital humain dans sa globalité. À partir de cette date, le rythme va singulièrement se ralentir et les systèmes éducatifs se développeront à un rythme égal ou très légèrement supérieur à celui de la population d'âge scolaire dans les pays francophones.

⁷⁵ Départ en préretraite d'une part non négligeable des personnels et quasi-arrêt des recrutements. Quelques écoles du supérieur auront des velléités de se reconverter dans la formation de « producteurs modernes » ou le conseil en « gestion d'exploitation ». Peu préparées à ces missions improvisées, ces tentatives de « sauvetage » n'eurent guère de succès.

⁷⁶ L'AFDI est une organisation française initiée par la FNSEA, la Fédération nationale des syndicats d'exploitants agricoles, qui est le syndicat professionnel majoritaire dans la profession agricole en France (il est considéré conservateur et plusieurs de ces présidents ont été par la suite ministre de l'Agriculture).

l'importance relative de ce secteur dans l'économie de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, il reste marginalisé et la part des inscriptions budgétaires des Etats reste extrêmement faible. Pourquoi ?

La réponse est liée d'une part, aux difficultés des techniciens du secteur à démontrer la pertinence et l'efficacité de ces investissements et, d'autre part, au faible intérêt que les décideurs publics accordent à l'agriculture ; ce ne sont pas les stratégies actuelles de réduction de la pauvreté qui corrigeront cette tendance. »⁷⁷

90. Il est bon de noter toutefois les trois éléments suivants :

- **La formation continue de niveau technicien** a fait son apparition tant dans les établissements publics que privés en parallèle des formations initiales existantes, contribuant ainsi à utiliser les structures en place pendant les congés des étudiants (salle de cours, internat...) ⁷⁸ mais avec la nécessité d'adapter ou de refonder les programmes avec des parties substantielles d'analyse systémique et de diagnostic des unités de production, donc en complément des approches basées sur les seules cultures ou les ateliers d'élevage. Cela apparaît en fait comme **un réinvestissement tardif dans l'enseignement technique** et un adossement pas toujours pertinent de la formation continue à la formation initiale, avec parfois le fait que cette modalité est souvent employée comme une sur-formation venant après des formations initiales mal faites et au final induisant un surcoût global ⁷⁹.
- **Des formations en conseil agricole de niveau secondaire ou supérieur** ont d'ailleurs été créées ou sont en cours de l'être dans plusieurs pays car le « conseil à l'exploitation familiale » (CEF) est devenu un thème majeur du développement rural, à défaut d'être vraiment une pièce centrale du dispositif car sa définition, son rôle et son financement font encore largement débat.
- Enfin, des essais de **formation initiale des jeunes** qui se répètent depuis la fin des années 1970 (et même avant...) avec des degrés de succès divers **mais sans parvenir à se développer à grande échelle** continuent à émerger localement dans certains pays à l'instar des quatre collèges de la fédération d'organisations paysannes FIFATA ou « Association pour le Progrès des paysans » à Madagascar à partir de 2002 ⁸⁰.

91. A l'échelle du continent, la situation a lentement commencé à changer à partir de l'année 2003 suite à la déclaration de Maputo, Mozambique, sur la sécurité alimentaire par laquelle les chefs d'Etat de l'Union africaine se sont engagés à allouer au moins 10 % des dépenses publiques à l'agriculture, soit un triplement par rapport au très bas de niveau de dépenses des années précédentes ⁸¹. Cette volonté politique forte au plus haut niveau et à l'échelle continentale avait été précédée par la lancement de « Nouvelle Initiative Africaine » (NIA) approuvée par les chefs d'Etat africains réunis à Lusaka en Zambie en juillet 2001 et de suite appuyée par les principaux bailleurs, Union européenne et Etats-Unis en tête ⁸², ainsi que les organisations internationales comme les Nations-unies et la Banque mondiale. La NIA est alors devenue le « **Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique** » (NEPAD) dont le siège avait déjà été créé à Pretoria, en Afrique du Sud, en 2001. Outre le fait majeur que l'initiative est d'origine africaine - et entre dans un double processus de coordination et d'alignement sur les objectifs nationaux de la part des donateurs qui sera officialisé en 2005 lors de la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement -, le NEPAD a plusieurs aspects

⁷⁷ Au paragraphe « Investir dans le capital humain », p. 383 in : J.-C. Devèze (ed.), *Défis agricoles africains*, 2008.

⁷⁸ Cas de l'Institut Polytechnique Rural de Formation et de Recherche Appliquée (IPR/IFRA) de Katibougou au Mali et le Lycée agricole Medji de Sékou (LAMS) au Bénin.

⁷⁹ Communication personnelle de Christophe Lesueur, janvier 2012.

⁸⁰ Avec le soutien d'une ONG créée il y a trente ans par des professionnels agricoles français (FERT, qui a des actions à Madagascar depuis 1986), et l'accompagnement d'une structure de référence dans le secteur de l'enseignement agricole privé français (le CNEAP, une fédération d'établissements qui relèvent du ministère de l'Agriculture). A noter que FIFATA a été créée en 1989 et est maintenant une organisation paysanne d'envergure nationale avec de nombreuses activités.

⁸¹ Estimé à 3,5 % des dépenses publiques en 2001-2002 selon la FAO en 2006.

⁸² Dès le sommet du « G8 » à Gènes en Italie le même mois de juillet 2001.

novateurs soulignés par Martin Kuengiend⁸³ : « d'abord son **appropriation** par les pays africains qui ont élaboré le projet de base ; ensuite le **partenariat** concret avec les pays industrialisés (...) ; enfin et surtout, la volonté affichée de travailler sur la base de l'**exemplarité** en procédant à une surveillance collective des comportements et des réalisations des différents pays au regard des objectifs recherchés ».

92. Un **Programme Détaillé de Développement de l'Agriculture Africaine (PDDAA)** est mis sur pied dans le cadre du NEPAD en juillet 2003 et s'attèle à l'amélioration et la promotion de l'agriculture à travers Afrique. C'est « l'entité qui rassemble les différents acteurs de premier plan – au niveau continental, régional et national – en vue d'améliorer la coordination, de partager les connaissances, les réussites et les échecs, de s'encourager les uns les autres et de favoriser les efforts communs et individuels visant à atteindre les objectifs » fixés⁸⁴. Outre la fonction de plaider afin de placer l'agriculture au centre de la stratégie de sécurité alimentaire et de lutte contre la pauvreté, le PDDAA a pour ambition de constituer le **socle des politiques agricoles** avec des programmes prioritaires définis au niveau national avec les acteurs du secteur et donnant lieu à des **Plans nationaux d'investissement agricole** (PNIA). L'engagement de tous - partenaires techniques et financiers, organisations paysannes et secteur privé - à accompagner les efforts du gouvernement dans la mise en œuvre du PNIA est marqué par la signature d'un **pacte** (« compact » en anglais). Puis dans un second temps, les politiques sont intégrées au niveau régional avec des **Plans régionaux d'investissement agricole** (PRIA) qui n'existent de fait pour le moment qu'en Afrique de l'ouest, région dans laquelle une politique agricole commune avait été définie en 2005⁸⁵. En résumé, le processus se réalise sur le moyen terme et « il s'agit ainsi d'aider les pays et les régions à bâtir des stratégies d'investissement basées sur une analyse prospective des tendances lourdes de l'agriculture et visant l'amélioration de sa contribution dans l'économie »⁸⁶.

93. Depuis 2007, les dirigeants africains ont décidé d'intégrer plus étroitement le NEPAD dans l'Union africaine et **surtout la crise alimentaire mondiale de 2007-2008** avec des manifestations et des émeutes liées au renchérissement des denrées alimentaires de base dans de nombreux pays d'Afrique⁸⁷ ont opportunément renforcé cette tendance. Cette crise a donné ce que d'aucun appelle un « coup d'accélérateur » à ce processus.

94. L'enseignement et la formation agricole ne faisaient pas explicitement partie du PDDAA. De fait, la part des budgets directement consacrée à la formation et au renforcement des compétences est extrêmement faible, de l'ordre de 1 % seulement des budgets des projets concernant le secteur agricole. Ce n'est que récemment, pour ne pas dire tardivement, que les questions relatives à la formation agricole et rurale ont été introduites dans le cadre du quatrième et dernier pilier du PDDAA dont l'objectif global est « d'améliorer la recherche et les systèmes agricoles afin de diffuser de nouvelles technologies appropriées »⁸⁸. Il faut d'ailleurs être conscient qu'il y a un risque que des

⁸³ *Quelle démocratie pour l'Afrique ? Pouvoir, éthique et gouvernance*, 2007, p. 248.

⁸⁴ Cf. <http://www.nepad-caadp.net/francais/about-caadp.php>, consulté en décembre 2011 ; voir aussi : <http://www.nepad.org/fr/foodsecurity/agriculture/about>.

⁸⁵ C'est l'ECOWAP, la Politique agricole régionale pour l'Afrique de l'Ouest ou Politique agricole de la CEDEAO (Communauté Économique des États d'Afrique de l'Ouest, « Economic Community of West African State » ou ECOWAS en anglais).

⁸⁶ Cf. A. Benkahla et P.N. Dièye de l'Initiative Prospective Agricole et Rurale (IPAR) au Sénégal, 2010, p. 8 (*Analyse des plans d'investissements agricoles. Les cas du Sénégal, du Mali et de la CEDEAO*) ; et de détailler : « Pour cela, [le PDDAA] propose aux États un plan d'investissement qui s'articule autour de :

(i) une méthodologie commune reposant sur un diagnostic de la situation ; (ii) une analyse des facteurs de blocage ; (iii) une identification des sources de croissance et de leur impact sur la réduction de la pauvreté ; et, (iv) une estimation des besoins de financement, à travers l'élaboration de plans d'investissement à l'échelle régionale et au niveau de chaque État. »

⁸⁷ Burkina Faso, Cameroun, Sénégal, Mauritanie, Côte d'Ivoire, Égypte, Maroc, Afrique du Sud...

⁸⁸ Ce pilier est sous la responsabilité technique du Forum pour la recherche agricole en Afrique (FARA, « Forum for Agricultural Research in Africa » en anglais, qui est une organisation faïtière qui rassemble les principales parties prenantes de la recherche et du développement agricole en Afrique) mais la thématique de la formation avait un temps été revendiquée par la Conférence des Ministres de l'Agriculture de l'Afrique de l'Ouest et du Centre (CMA/AOC) en charge du pilier 2 qui vise à « améliorer l'accès aux marchés en renforçant les infrastructures rurales et les autres interventions liées au commerce ». Les deux autres piliers sont la gestion des terres et des eaux (« étendre les superficies exploitées en gestion durable des terres et bénéficiant de systèmes fiables de maîtrise des eaux », premier pilier) et l'approvisionnement alimentaire (« augmenter l'approvisionnement

agences non spécialisées sur les questions d'éducation et d'enseignement technique préemptent le sujet et se cooptent au détriment des réseaux professionnels existants et autres agences spécialisées. De plus et surtout, il y a lieu de bien définir la formation professionnelle – initiale et continue - et d'engager les parties prenantes, pas seulement l'Etat, à identifier les priorités et à définir les rôles respectifs de chacun.

95. Ce n'est d'ailleurs pas l'EFTP agricole sur lesquels les gouvernements commencent à travailler mais la réforme au niveau des universités. Cette dernière fait l'objet d'un intérêt marqué de la part des décideurs avec l'organisation d'une conférence ministérielle sur l'enseignement supérieur agricole en Afrique à Kampala, Ouganda, en novembre 2010⁸⁹. Ainsi un programme financé par la Banque mondiale, « TEAM Africa » (« Tertiary Education for Agriculture Mechanism for Africa ») est en cours d'initiation en 2011. Ce programme sous la double conduite de deux réseaux professionnels africains⁹⁰ et du FARA⁹¹, vise à établir un cadre général pour intégrer l'enseignement supérieur agricole dans le processus lui-même global du PDDAA. C'est avant tout une organisation qui propose de coordonner les approches et les logiques d'action et d'utiliser des méthodes et des outils communs. Elle est donc de la même nature que le mécanisme du PDDAA, sans solutions toutes prêtes mais encourageant des actions concrètes et coordonnées pour des objectifs ambitieux à co-construire progressivement au sein de chaque pays, tout en travaillant à l'échelle continentale et à l'unité de l'Afrique. Dans le même sens, on peut aussi citer la volonté actuellement manifestée par les chercheurs à l'échelle régionale de créer une « nouvelle génération » d'universités agricoles qui soient d'une part, rattachées aux ministères de l'agriculture de leur pays pour renforcer la collaboration avec les instituts nationaux de recherche agricole, et d'autre part, liées à d'autres ministères tels que l'éducation, l'environnement, l'aménagement du territoire et les transports pour améliorer le lien avec les diverses facultés d'agriculture dans les universités existantes⁹². Le lien reste donc à définir et à réaliser entre les institutions d'enseignement supérieur et la **formation de base et de masse** des agriculteurs et des agricultrices en Afrique, et pas seulement la vulgarisation transférant les messages de la recherche, sachant qu'il y a d'un côté encore parfois peu de sortants du supérieurs et de chercheurs directement aptes à travailler dans le développement agricole et de l'autre, de nombreuses initiatives locales à reconnaître et valoriser de façon effective.

96. Il est bon de préciser ici que les universités et les écoles supérieures agricoles sont nettement moins confrontées aux problématiques classiques de fuite de cerveaux et d'inadaptation des diplômés aux marchés de l'emploi que les universités généralistes. Mais ces institutions ont à décider, à notre opinion et de façon bien plus urgente que de parvenir à devenir des « centres mondiaux d'excellence », si elles veulent jouer un rôle important au croisement de la formation, de la recherche et du développement, par exemple :

- en participant activement avec leurs réseaux à l'articulation des PNIA et des stratégies de FAR ;
- en contribuant plus significativement et explicitement aux objectifs de politique agricole, avec notamment un message politique à faire passer sur l'articulation et la cohérence des politiques sectorielles ;

alimentaire et réduire la faim dans l'ensemble de la région en élevant la productivité des petits exploitants et en améliorant les dispositions prises en cas d'urgences alimentaires », troisième pilier). V. <http://www.nepad-caadp.net/francais/about-caadp.php>.

⁸⁹ Les représentants de quelque 35 universités africaines, en majorité de pays anglophones, s'étaient déjà réunis à Mombasa en septembre 2009 avec leurs partenaires sur le thème « Reshaping African Universities for Relevance » tandis qu'un atelier de sensibilisation des recteurs et présidents des universités d'Afrique francophone a eu lieu à Ouagadougou, Burkina Faso, en novembre 2011 sur le thème « Relance de l'enseignement supérieur agricole à travers le PDDAA ».

⁹⁰ Il s'agit de RUFORUM (« Forum régional des universités pour la construction des compétences en agriculture ») comprenant 29 universités principalement de pays anglophones, et d'ANAFE (« Réseau africain pour l'agriculture, l'agroforesterie et les ressources naturelles ») avec 134 institutions d'enseignement dont quelques-unes dans le secondaire situés dans 37 pays africains, y compris francophones).

⁹¹ Cf. note *supra*.

⁹² V. la recommandation de la première Assemblée générale de l'Association pour la recherche agricole en Afrique orientale et centrale (ASARECA, *Association for Strengthening Agricultural Research in Eastern and Central Africa*, www.asareca.org) qui vient de se tenir à Entebbe en Ouganda en décembre 2011.

- en s'impliquant dans la définition du cadre de l'installation des producteurs et de leur accompagnement, notamment les jeunes ;
- en participant à l'élaboration des programmes de formation, à la formation des formateurs, au suivi de l'insertion des jeunes issus de l'enseignement agricole ;
- en mettant en place des systèmes de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), ce qui a des conséquences sur l'ensemble des dispositifs⁹³ ;
- en développant des recherches en sciences de l'éducation et en économie de la formation.

97. En conclusion, si la réforme de l'enseignement supérieur agricole semble en marche dans les pays d'Afrique anglophones, c'est la rénovation des systèmes d'EFTP en agriculture qui est la plus urgente et doit pareillement être envisagée à l'échelle des millions de ruraux de chaque pays et par delà, à l'échelle du continent africain avec l'opportunité de réfléchir et de peut-être trouver des solutions dans le cadre du PDDAA. En effet, la formation des jeunes ruraux afin de les préparer à remplacer la force de travail vieillissante dans le secteur agricole est quasi-inexistante. Menées dans une vision globale, ces deux réformes peuvent être l'occasion de décroisonner l'enseignement technique, de mieux équilibrer les effectifs par niveaux de formation⁹⁴ et de réinvestir dans les dispositifs de formation initiale des jeunes et de formation continue des producteurs.

⁹³ Au moins les aspects suivants sont à mettre en lien avec la reconnaissance de l'expérience acquise :

- efficacité du dispositif : rapidité d'accès aux diplômes et économie d'échelle sur la formation continue ;
- reconnaissance sociale des métiers, création d'un lien social important ;
- orientation pédagogique des systèmes de la formation : on tient compte de l'individu et des points sur lesquels il manque de compétences.

⁹⁴ Il y a parfois autant ou plus d'agronomes formés par an que d'ingénieurs des travaux agricoles et parfois même de techniciens et les formations supérieures diplômantes sont presque toujours favorisées au détriment des formations professionnelles qualifiantes pour les agriculteurs. V. par exemple le Cameroun et la Côte d'Ivoire au chapitre suivant.

6. DEUX EXPERIENCES NOVATRICES SUR LA FAR AU CAMEROUN ET EN COTE D'IVOIRE DANS LES ANNEES 1980 ET 1990⁹⁵

98. À notre connaissance des indépendances jusqu'en 1980, il n'y eut aucune approche globale des systèmes éducatifs agricoles. De fait, tous les dispositifs nationaux en Afrique sub-saharienne se mirent en place à partir des seuls besoins de l'administration et/ou de projets sans aucun souci de ratio inter-catégoriels (à savoir producteurs et ouvriers qualifiés ou spécialisés, techniciens et techniciens spécialisés, agronomes et vétérinaires) et de développement global du capital humain du secteur. La majorité des appuis et études extérieurs portaient sur les **contenus de formation** et la **formation de formateurs** de telle ou telle catégorie d'établissements.

99. Dans le contexte de crise financière des années 1980 et 90, le Cameroun et la Côte d'Ivoire lancèrent des études sur le dimensionnement de leur système éducatif agricole par rapport aux besoins potentiels, des études qu'on peut qualifier de **quantitatives**. Nous traitons de ces deux pays dans ce chapitre avec une remise en contexte de l'enseignement agricole dans le cas du Cameroun tandis que les études similaires qui ont faites dans d'autres pays sont analysées au chapitre suivant.

6.1. Le cas du Cameroun

6.1.1. Le développement d'un système étatisé de formation agricole⁹⁶

100. Il est nécessaire de souligner que le Cameroun fait partie des rares pays africains qui ont eu dans les années 1970 et 1980 une relativement ambitieuse politique de formation professionnelle agricole – qu'on qualifie aussi d'« agropastorale » de nos jours - mais il est à noter que les formations rurales sont mal définies. Ainsi le pays a développé un système d'enseignement agricole public, avec :

- d'une part des établissements de formation initiale préparant à des diplômes de techniciens dont les pouvoirs publics avaient besoin pour assurer le développement du secteur rural,
- d'autre part, des centres orientés vers la formation des producteurs aux « techniques modernes de production » dont la mise au point était confiée à la recherche.

101. Cette politique avait pour finalité l'accroissement de la production agricole à partir de l'application systématique des résultats de la recherche agronomique à travers la vulgarisation de nouvelles techniques. Elle était conçue dans le cadre d'une économie agricole administrée post-indépendance - mais mise en place seulement à partir des années 1970 -, et dans ce contexte, les encadreurs étaient des agents de l'Etat et les producteurs étaient approvisionnés en intrants par les services de l'Etat. De même, la commercialisation de leurs cultures de rente, principale source de revenus monétaires, était régulée par l'Etat. En conséquence, **l'unique acteur** du système était l'Etat et les institutions représentant les différents ministères tandis que la mission des établissements de formation initiale était de former des encadreurs dont l'Etat avait besoin.

⁹⁵ Sur la base d'un texte publié sous le titre « La difficile émergence de la formation professionnelle de base et de masse en Afrique de l'ouest et centrale » dans le n°1 de la collection des « Cahiers du réseau FAR » intitulé *Formation professionnelle et développement rural*, publié en 2009 par Educagri Editions/Montpellier SupAgro, Dijon/Montpellier.

⁹⁶ A partir de MINADER/MINEPIA (Ministère de l'Agriculture et du Développement rural/Ministère de l'Elevage des Pêches et des Industries animales), 2007, « *Programme de rénovation et de développement de la formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, l'élevage et la pêche* » [AFOP] proposé au Financement C2D.

102. La formation des producteurs quant à elle, avait une dimension uniquement technique et était conçue comme devant assurer la transmission des techniques modernes de production. De plus, les centres ne dispensaient pas de formation post-primaire sanctionnée par un diplôme et s'adressant aux jeunes qui envisagent de devenir agriculteurs, éleveurs ou pêcheurs

103. La libéralisation de l'économie au début des années 1980 qui fait des producteurs des micro-entrepreneurs indépendants, le gel des recrutements dans la fonction publique, l'émergence des nouveaux acteurs (opérateurs économiques, ONG, organisations des producteurs...) et de nouveaux métiers (vendeurs d'intrants, transformateurs, agents de développement agricole ou rural, ouvriers spécialisés...) ont remis fondamentalement en question ce système.

6.1.2. L'étude « quantitative » de 1985

104. La Direction des Études et des Projets (DEP) du ministère de l'Agriculture du Cameroun fut saisie dès 1985 par la Direction de l'Enseignement Agricole (DEA) pour poursuivre sa politique de couverture systématique des entités territoriales par des établissements techniques agricoles. Confrontée aux restrictions budgétaires, la DEP fit réaliser, sur financement national, une étude intitulée *Prévision de la demande quantitative en personnel qualifié du secteur agricole : Période 1985-2000*⁹⁷ pour évaluer le niveau d'adéquation entre l'offre et les besoins quantitatifs de formation agricole. La méthodologie arrêtée prévoyait une démarche en quatre phases :

- Faire :
 - (i) le recensement exhaustif de l'ensemble des personnels diplômés d'agriculture,
 - (ii) l'identification de l'ensemble du dispositif de formation agricole et de ses capacités de débit annuel de diplômés et
 - (iii) l'évaluation du nombre de familles productrices et évolution à l'horizon de 15 ans, soit en 2000 ;
- établir des projections de l'évolution de l'effectif des personnels diplômés (compte tenu des départs à la retraite et de la mortalité et, de l'intégration des nouveaux diplômés) et analyser l'évolution de la structure du corps des diplômés d'agriculture à partir des normes FAO⁹⁸ ;
- déterminer les besoins en personnel qualifié en fonction de l'évolution du nombre de familles productrices à partir de normes FAO ;
- évaluer le niveau d'adéquation/inadéquation entre les besoins normatifs du secteur agricole en personnel qualifié et les effectifs prévisionnels de ce personnel pour en tirer des axes prioritaires pour une stratégie nationale de formation agricole et rurale.

105. Cette étude novatrice inquiéta les enseignants agricoles qui, informés de la « mise en veilleuse » du dispositif d'autres pays, commençaient à pressentir les conséquences de la crise. Toutefois, l'administration mit à sa disposition toute la documentation et information demandée. Elle permit de mettre en évidence les cinq points suivants :

- les profonds déséquilibres de la structure de l'offre privilégiant les enseignements supérieurs et techniques au détriment des formations professionnelles, notamment des producteurs, très minoritaires dans les effectifs formés ;
- la saturation des besoins normatifs pour les différentes catégories de personnel relevant l'administration, mais des lacunes pour certaines spécialités (zootechnie et médecine vétérinaire) ;

⁹⁷ La réalisation de cette étude fut confiée au groupement AFCA-CINAM (Association pour la Formation des Cadres de l'industrie et de l'Administration et Compagnie d'études Industrielles et d'Aménagement du territoire) qui désigna P. Debouvy pour sa réalisation (octobre-novembre 1985).

⁹⁸ R. Rowat, *Personnel qualifié et développement agricole et rural*, Rome, 1980, coll. « Etude FAO : Développement économique et social », n°10.

- l'impossibilité de poursuivre la « fonctionnarisation » systématique de tous les diplômés de l'enseignement agricole en raison du sureffectif naissant et des coûts récurrents ;
- la nécessité de recentrer les programmes de formation sur les normes des titres académiques correspondants, et non sur des grades administratifs ;
- le nécessaire élargissement des capacités de la formation professionnelle agricole de base et de masse pour rééquilibrer l'ensemble du dispositif.

106. Il faut reconnaître que l'impact de cette étude fut modeste. Tout au plus permit-elle d'étayer certaines des décisions prises dans le contexte d'ajustement structurel imposant, notamment, la suspension de nouveaux établissements et l'arrêt de la fonctionnarisation des diplômés d'agriculture. Ainsi la crise économique qu'a connue le Cameroun dans la décennie 1986-1996 a sévèrement frappé les centres et les établissements de formation professionnelle agropastorale et rurale et les a laissés dans un état de quasi délabrement. L'absence d'un programme de rénovation de ces établissements et la faiblesse des dotations budgétaires qui leur sont allouées ne leur ont pas permis de redresser cette situation.

107. En fait, cette étude a permis également de réorienter la formation pédagogique des enseignants camerounais engagée par la Direction de l'Enseignement Agricole et par convention avec le Centre National d'Etudes Agronomiques des Régions Chaudes (CNEARC)⁹⁹ vers une formation d'ingénierie de la formation professionnelle continue des producteurs et productrices. L'impact de cette mesure est resté toutefois faible mais a contribué à alimenter la réflexion sur la rénovation future du système. C'est ainsi que plus de dix ans plus tard, à la fin des années 1990, le ministère de l'Agriculture camerounais a sollicité une mission d'étude de la réforme de son système de formation auprès de la FAO puis de la coopération française.

108. Le temps était alors considéré comme **pressant** pour donner un cadre légal à cette réforme car des initiatives de formation se mettaient en place qu'il fallait cadrer – cas des Centres de formation des jeunes agriculteurs (CFJA), des Ecoles familiales agricoles (EFA), du collège Bullier, de la « formation des paysans par les paysans chez les paysans » (FPPP) développée par le Service d'appui aux initiatives Locales de Développement (SAILD)... - et que le Ministère de l'Education nationale souhaitait intégrer l'enseignement agricole dans son enseignement technique¹⁰⁰.

6.1.3. La volonté de réforme de l'enseignement agricole à la fin des années 1990¹⁰¹

109. Alors que de nouveaux acteurs (collectivités territoriales, bénéficiaires, parents, communauté éducative, organisations professionnelles d'agriculteurs, organismes nationaux ou internationaux de coopération) se sont mis à participer de manière active aux évolutions de la formation agricole, le cadre de fonctionnement du dispositif n'a pas évolué, que ce soit au niveau du statut des établissements et des formateurs, des programmes et contenus de formation, des diplômes, ou encore des méthodes pédagogiques. Ainsi les programmes de formation ne répondaient plus à l'évolution des métiers ruraux au Cameroun et les centres et établissements de formation professionnelle agropastorale et rurale étaient dans un état de quasi délabrement.

⁹⁹ Et devenu l'Institut des régions chaudes au sein de l'école d'agronomie devenue Montpellier SupAgro en 2007.

¹⁰⁰ Cf. J. Magne, *Rapport d'activité. Rapport financier 2000*, Lempdes : Bureau de la Coopération Internationale, FOFDAC, DGER, Ministère de l'Agriculture et de la Pêche/Lycée Louis Pasteur Marmilhat. Au final, c'est en fait une nouvelle tutelle qui a été créée en 2003, à savoir le Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (MINETFOP) que J.-P. Tsala-Tsala considère « comme le signe et l'aboutissement d'une constante volonté politique » (2004, p. 191, « L'enseignement technique au Cameroun : le parent pauvre du système ? », *Carrefours de l'éducation*, n°18). Le MINETFOP semble être devenu le Ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle (MINEFOP) par la suite.

¹⁰¹ A partir de MINADER/MINEPIA, 2007, « Programme de rénovation et de développement de la formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, l'élevage et la pêche » [AFOP] proposé au Financement C2D.

110. Conscient de l'inadaptation du dispositif, le gouvernement a décidé d'entreprendre une évaluation approfondie de la situation pour définir les grandes orientations de la réforme du système d'enseignement et de formation agricole et rurale et proposer une stratégie de mise en œuvre des réformes. Il a alors sollicité pour ce faire l'appui de la FAO et obtenu la mise en œuvre du programme de coopération technique d'« Appui à la réforme de l'enseignement et de la formation agricole et rurale »¹⁰². Au l'issue de ce projet, un séminaire national organisé en février 1998¹⁰³ a permis de valider le principe de réforme fondé sur (i) la professionnalisation : formations à des métiers ; (ii) l'adéquation formation/emploi ; (iii) la régionalisation ; (iv) la rénovation pédagogique ; (v) la requalification des formateurs ; et (vi) la réforme du cadre institutionnel donnant une large autonomie aux établissements.

111. En 2002, le Ministère de l'Agriculture a élaboré un projet de déclaration de politique nationale de l'enseignement et de la formation professionnels agricoles qui a fait l'objet en interne d'un atelier de validation. Cette déclaration repose sur le constat que l'enseignement et la formation professionnels agricoles dont l'objet premier est le renforcement des capacités des acteurs, sont au cœur de la Stratégie de développement du secteur rural (SDSR). Elle fonde le développement de l'enseignement et de la formation professionnels sur un certain nombre d'axes stratégiques, qui reprennent pour l'essentiel les orientations retenues dans le cadre du TCP de la FAO, présentées ci-dessus, à savoir :

- **Professionnalisation** : l'objet prioritaire est de permettre l'acquisition des capacités nécessaires à l'exercice d'un métier ;
- **Formation initiale et continue** : les adultes, notamment les producteurs, sont visés aussi bien que les jeunes ;
- **Autonomie et intégration des établissements à leur milieu** : il s'agit de permettre aux établissements, en concertation et en collaboration avec leurs partenaires, de construire une offre de formation adaptée à leur environnement, ce qui suppose un minimum d'autonomie administrative, financière et pédagogique des établissements, à la gestion desquels leurs partenaires seraient associés ;
- **Animation et développement rural** : en développant des liens avec leurs partenaires, notamment les agents de développement agricole et rural, les établissements de formation sont eux-mêmes des acteurs de l'animation et du développement de leur milieu ;
- **Articulation avec le dispositif d'enseignement général** : bien que professionnalisé et intégré à son milieu, l'enseignement et la formation professionnels agricoles sont parties intégrantes du dispositif d'enseignement du pays, d'où leur articulation avec les dispositifs d'enseignement général et de formation professionnelle.

112. Le Cameroun a actualisé en 2005 sa SDSR dont l'une des priorités est le développement de l'emploi et de la formation agricole qui vise la qualification de 13 000 producteurs en activité par an, la formation et l'installation de 15 000 jeunes par an. La réforme en profondeur du dispositif de formation professionnelle agricole a commencé en 2007 dans le cadre du programme AFOP¹⁰⁴ avec l'appui financier du fonds français « C2D » (Contrat de Désendettement pour le Développement).

¹⁰² Projet CMR/6613, cf. FAO, Rome, Département du Développement Durable, 2000, Rapport n°FAO-SD--TCP/CMR/6613.

¹⁰³ Réforme de l'enseignement et de la formation agricole et rurale, actes du séminaire national du 24 au 27 février 1998 à Yaoundé, FAO, représentation au Cameroun.

¹⁰⁴ Pour « appui à la rénovation et au développement de la formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, de l'élevage et des pêches ».

6.2. Le cas de la Côte d'Ivoire

6.2.1. L'étude quantitative de 1992

113. En 1991, un programme de l'Agence de coopération allemande, la GTZ, prévoyait la création de deux centres de formation agricole dans le nord de la Côte d'Ivoire alors que le pays, en pleine période d'ajustement structurel, en fermait de nombreux. Le représentant local de la GTZ décida de consulter le spécialiste de ces questions à la représentation de la Banque mondiale¹⁰⁵. Tous deux tombèrent d'accord sur la nécessité d'entreprendre une *Revue sous-sectorielle des formations agricoles* et d'y associer la coopération française¹⁰⁶ comptant de nombreux coopérants dans ce sous-secteur. Ces trois partenaires s'accordèrent pour appuyer et cofinancer cette revue¹⁰⁷, qui fut confiée à un consultant de la CINAM¹⁰⁸.

114. Cette étude, conduite sur les mêmes bases méthodologiques que celle au Cameroun, s'inscrivait dans le cadre de la préparation du Programme National d'Appui aux Services Agricoles (PNASA) conduit sous la sous tutelle de la Banque mondiale. De ce fait, elle bénéficia d'un fort appui de l'administration ; d'informations très complètes dans tous les domaines, notamment en démographie ; et enfin de l'apport d'un consultant agro - sociologue ivoirien chargé d'identifier in situ les attentes des jeunes ruraux et d'en faire la synthèse.

115. Par ailleurs, contrairement à la précédente, **cette étude se déroulait après la décision d'arrêt des recrutements de la fonction publique**, la « mise en veilleuse » de l'appareil éducatif agricole, et le départ en préretraite d'une partie du personnel enseignant. Elle éveilla de l'espoir. Ses conclusions rejoignaient et complétaient celles de l'étude précédente, à savoir :

- Le constat de profonds déséquilibres entre les flux inter-catégoriels potentiels ; dans les faits, le système formait plus d'ingénieurs agronomes que d'ingénieurs des techniques, plus d'ingénieurs des techniques que de techniciens supérieurs et techniciens et quasiment aucun producteur ;
- L'arrêt officiel de la fonctionnarisation systématique des diplômés et révision de la consistance des programmes pour les mettre aux normes des titres académiques correspondants ;

116. Au point de vue de la méthodologie, l'étude permit de mettre en évidence de cinq nouveaux points à prendre en compte :

- établir une meilleure liaison entre le dispositif de formation agricole et l'emploi/auto emploi ;
- repenser le dispositif en termes de ratios inter-catégoriels et créer une véritable formation professionnelle agricole de base et de masse, secteur le plus porteur en termes d'emplois et d'auto emplois ;
- envisager, après la vaste déflation des personnels enseignants, le recrutement et la formation d'un nouveau corps d'enseignants adaptés aux réformes préconisées ci-dessus et de le former ;
- sortir de la démarche utopique de la « formation du producteur moderne de demain » et prendre en

¹⁰⁵ Respectivement, MM. Wolfgang Schork, représentant de la GTZ à Abidjan, et Christian Fauliau, spécialiste des institutions et de la formation agricole et rurale de la Banque Mondiale à Abidjan.

¹⁰⁶ MM. Christian Taupiac (Service de Coopération et d'Action culturelle de l'ambassade à Abidjan) et Lucien Cousin (Bureau des formations agricoles au ministère de la Coopération).

¹⁰⁷ La réalisation de cette étude intitulée « Secteur agricole : politique de développement des ressources humaines » (janvier 1992) fut confiée à Pierre Debouvry en raison de sa connaissance de la Côte d'Ivoire et de l'étude précitée faite au Cameroun. La GTZ mit à sa disposition un chargé d'études durant la phase de collecte des informations. L'administration ivoirienne constitua une équipe de six ingénieurs qui participa activement aux investigations et à la réflexion d'ensemble. La réalisation d'une enquête auprès des jeunes ruraux fut confiée à Daniel Anikpo, consultant ivoirien.

¹⁰⁸ Bureau d'études œuvrant alors en Côte d'Ivoire depuis plus de vingt ans et y ayant conduit, notamment, plusieurs évaluations de programmes de formation-installation de jeunes ruraux.

compte les doléances des jeunes ruraux déjà installés notamment au travers d'une langue compréhensible ;

- mettre en place un dispositif de pilotage de l'ensemble du système en train de se désagréger entre plusieurs ministères, notamment en regroupant l'ensemble de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au sein d'une même structure, à l'instar des deux instituts de l'enseignement supérieur (l'Institut Agricole de Bouaké formant les Ingénieurs des Techniques Agricoles et l'Ecole Nationale Supérieure Agronomique d'Abidjan formant les Ingénieurs Agronomes) devant se regrouper à Yamoussoukro.

117. L'impact de cette étude fut assez important et suscita beaucoup d'espairs. Sa restitution fit l'objet d'un atelier national en janvier 1992 dans les locaux de l'institut Agricole de Bouaké (IAB) regroupant un public nombreux et diversifié d'environ 200 personnes : fonctionnaires de différents ministères (Agriculture, Enseignement supérieur et Recherche scientifique, Enseignement technique et Formation professionnelle, Fonction publique), OPA, ONG, Bailleurs de fonds (Banque Mondiale, BMZ¹⁰⁹, FAC¹¹⁰, Union Européenne) et agences de développement (FAO, GTZ). Quatre obligations essentielles ont profondément marqué l'assistance :

1. Intégrer dans la problématique les **perspectives des croissances démographique et urbaine** et ses conséquences en termes de nouvelles cohortes à scolariser et à insérer dans la vie professionnelle, de montée des densités, de poussée de l'économie marchande ;
2. **Sortir des approches en termes d'emplois formels** en prenant en compte la structure réelle de l'emploi et de l'auto emploi dont le secteur informel agricole ;
3. **Penser en termes de « système national »** de la recherche à la vulgarisation en passant par la formation professionnelle, l'enseignement technique et l'enseignement supérieur même si ces structures relevaient de ministères différents ;
4. **Recentrer le « système national d'enseignement agricole » sur les producteurs directs**, et non plus sur la mise en place de l'appareil d'État, en mettant en place une véritable formation professionnelle agricole de base capable d'appuyer les 30 000 professionnels qui, par le simple fait du renouvellement des générations, reprennent chaque année, sans aucun appui étatique, la responsabilité d'une exploitation au terme d'un processus de dévolution¹¹¹.

118. Paradoxalement, ces chiffres, ouvrant des perspectives nouvelles, suscitaient de grandes inquiétudes quant au futur. Les problèmes étaient posés et les solutions esquissées, il restait à les mettre en œuvre. De fait, l'appareil éducatif agricole ivoirien connut de profondes transformations à tous les niveaux :

- les deux établissements de l'**enseignement supérieur** (ENSA et IAB), effectivement regroupés à Yamoussoukro, mais il faut reconnaître qu'il s'agit d'une pure coïncidence de calendrier, la décision ayant déjà été prise informellement ;
- l'ensemble des différents établissements de l'**enseignement technique et de la formation professionnelle agricole** – écoles régionales et écoles de spécialisation - fut regroupé au sein d'un

¹⁰⁹ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, ministère fédéral allemand de la Coopération économique et du Développement.

¹¹⁰ Fonds d'Aide et de la Coopération du ministère français des Affaires étrangères.

¹¹¹ Ce chiffre était tiré de l'étude « Proposition pour une politique nationale d'installation des jeunes en milieu rural » réalisée en 1984 dans le cadre du ministère du Développement rural, sur financement FAC, par la CINAM et le CNJA (Centre National des Jeunes Agriculteurs) avec le concours de Pierre Debouvy. A noter que cette étude condamnait les approches par « blocs d'installation ».

Institut National de Formation Professionnelle Agricole (INFPA)¹¹², et la procédure de « défonctionnarisation des débouchés » engagée ;

- un programme expérimental de **formation professionnelle agricole et rurale de base et de masse**, les « Centres des métiers ruraux » (CMR), fut lancé avec le soutien appuyé des trois commanditaires sur la base d'un concept nouveau (*cf. infra*).

119. Malheureusement, faute de moyens d'accompagnement et étant donné la priorité donnée à la mise en place d'un réseau national de vulgarisation –avec la création en 1993 de l'Agence Nationale d'Appui au Développement Agricole (ANADER) par regroupement des structures agricoles existantes organisées par filière -, ces réformes profondes ne furent pas vraiment mises en œuvre avec les moyens indispensables. Pourtant le projet de formation initiale des ruraux se situait en amont du nouveau dispositif de vulgarisation en gestation qui lui visait la formation continue des producteurs en activité.

6.2.2. L'expérience des Centres des Métiers Ruraux (CMR)¹¹³

120. Le projet des Centres des Métiers Ruraux a démarré en pratique en 1995 comme **projet pilote** avec la mission de concevoir un système national de formation professionnelle initiale et d'aider à l'émergence d'un programme national de formation de masse en agriculture et autres métiers ruraux. Cela a constitué une approche non-formelle de formation professionnelle de base s'adressant à tous les individus¹¹⁴. Des actions « expérimentales » dans 36 villages jugés représentatifs des écosystèmes du pays ont été réalisées lors d'une première phase de 3 ans co-financé par la Banque Mondiale, la GTZ- et la coopération française (*cf. supra*). Des actions « pilotes » d'envergure nationales ont été conduites lors d'une deuxième phase de 1998 à 2002 à Korhogo et Man grâce à des financements français et une dotation budgétaire sans suspension de la Côte d'Ivoire jusqu'en 2001.

121. Le projet a été organisé en une Cellule de coordination et de capitalisation méthodologique basée dans la capitale, à Abidjan, et un dispositif de terrain, les « coordonnateurs de formation ». Il reposait sur une structure mobile de formation et n'a pas créé de nouvelles infrastructures contrairement à ce que son nom pourrait laisser penser. La formation était en effet réalisée *in situ* dans les infrastructures locales (bâtiments de village, au champ, *etc.*). Le projet ne comptait pas non plus de formateurs, mais s'appuyait sur des personnes ressources dont la sélection et les conditions d'intervention étaient établies en concertation avec les apprenants. Enfin, il prenait fortement en compte les notables locaux qui s'impliquaient dans le processus depuis l'identification des besoins jusqu'à l'évaluation de la formation par la mise en place de comités villageois de formation (CVF).

122. Les formations délivrées étaient adaptées à la demande des villageois. Les bénéficiaires du projet étaient des adultes en activité ayant besoin d'un renforcement de leurs compétences ou des jeunes ayant un projet personnel et aspirant à s'installer. L'un des principes fondamentaux du programme a résidé dans **la prise en charge partielle du financement de la formation et dans le transfert de la gestion du dispositif aux populations rurales**. Ainsi, les groupes villageois participent au financement de la formation à hauteur du quart de la rémunération des formateurs.

123. On peut résumer comme suit les caractéristiques des CMR :

- Mobilité d'un coordinateur de formation chargé d'identifier les besoins des jeunes ruraux, de créer

¹¹² A noter qu'ultérieurement cet institut fit l'objet d'un appui de trois établissements d'enseignement supérieur agronomique français (CNEARC-ENESAD-ENFA) regroupés au sein d'un consortium ; cette coopération prit fin prématurément à la suite du coup d'État de décembre 1999.

¹¹³ Texte basé sur une communication d'Adama Coulibaly, « Exemple des Centres des Métiers Ruraux en Côte d'Ivoire (CMR) » à l'Atelier régional AFD-GTZ sur l'éducation et les formations post primaires, octobre 2009, et complétée des éléments fournis dans la *Note de présentation* de janvier 2012 de Michel Kraïdy Kissy.

¹¹⁴ Par « non formelle », il est entendu un système sans restriction d'accès à la formation, notamment pour les déscolarisés et les laissés pour compte du système d'éducation de base.

des associations locales de formation, d'identifier des personnes ressources géographiquement proches susceptibles de réaliser la formation, et de faciliter l'organisation des formations pour une zone donnée ;

- Participation des adultes locaux, regroupés en association, à la gestion et au financement de leur association ;
- Absence d'infrastructures et utilisation de celles existantes dans les villages d'intervention ;
- Absence de formateurs permanents salariés au profit de l'utilisation, comme vacataires, de personnes ressources locales qu'elles travaillent dans le secteur public ou le secteur privé, donc sans autres coûts que les coûts pédagogiques et du fonctionnement du réseau national ;
- Inclusion de la formation générale (alphabétisation fonctionnelle, éducation à la citoyenneté renforcement des capacités d'organisation, de gestion et de négociation, *etc.*) en plus de la formation aux métiers agricoles et domaines connexes (artisanat, métiers de services¹¹⁵ ...).

124. Selon une évaluation externe conduite bien plus tard, au début de l'année 2007, il apparaissait que les outils et les méthodes pédagogiques du projet étaient éprouvés, que la démarche était bien acceptée par les populations, et que le projet permettait aux bénéficiaires de mener de nouvelles activités génératrices de revenus. En conclusion, cette phase expérimentale avait permis de développer un outil intéressant de développement durable.

125. Cependant l'effort déployé par l'assistance technique de 1995 à 2000 pour mettre en place des associations locales de formation au détriment non seulement du renforcement d'associations existantes mais aussi et surtout de la construction d'une formation professionnelle modulaire et capitalisable en vue de l'obtention d'une reconnaissance de capacité pourtant prévue au départ est un défaut important.

126. En phase de consolidation, de 2000 à 2011, ces insuffisances ont somme toute été corrigées, et le système non formel de formation de masse des ruraux est considéré comme conçu, modélisé et éprouvé en tenant compte des exigences sociales et économiques de l'ingénierie de la formation rurale. Par ailleurs, la synergie des dispositifs de vulgarisation de l'ANADER et de formation initiale des CMR a été renforcée entre 2001 et 2003. La France a arrêté ses appuis avec la crise de novembre 2004 et la GTZ a suspendu son aide en 2009 puisque les résultats étaient concluants et qu'il revenait à l'Etat ivoirien de prendre ses dispositions pour mettre en place la programme national.

127. En 2012, les efforts sont en cours pour aider à l'émergence d'un réseau d'acteurs locaux pour le portage des CMR par la société civile du monde rural. Malgré tout le passage à la phase de programme national des CMR a été rendu impossible par la situation de crise politico-militaire qu'a traversée la Côte d'Ivoire (1999-2011). Il n'a pas été possible de prendre des dispositions règlementaires pour lever les suppositions identifiées lors de l'élaboration du premier cadre logique, à savoir que « la stratégie de la formation non formelle soit inscrite dans la politique nationale, dans une loi cadre intégrant les CMR et que le financement des CMR soit pérennisé par inscription cohérente avec les objectifs à la PIP (Programmation des Investissements Publics) ». Aujourd'hui les procédures sont en cours à cet effet.

128. Les résultats de cette expérience permettent de penser que la diffusion de ce concept est réalisable en Afrique malgré et surtout parce que la pauvreté sévit dans la quasi-totalité des pays. En effet, au vu des montants des coûts de formation que livre cette expérimentation, l'effort que les Etats africains doivent consentir pour adapter cette expérience est à leur portée si la volonté politique est affirmée et que dans le cas de la Côte d'Ivoire, les territoires sont pacifiés.

¹¹⁵ Par exemple, commerce, gestion d'une cabine téléphonique, opérateurs de saisie... En 2006, les formations générales avaient touché 29 % des 10 400 personnes formées, celles en agriculture 28 %, en élevage 25 %, dans les métiers de l'artisanat 14 % et dans les métiers de services 4 % (*cf.* A. Coulibaly, *ibid.*, 2009).

7. RAPIDE APERÇU DE LA FORMATION AGRICOLE ET RURALE DANS LES AUTRES PAYS DEPUIS LES ANNEES 1990¹¹⁶

129. De nouvelles études cherchant à approcher le nombre de personnes à former ont été entreprises dans la lignée de celles au Cameroun et en Côte d'Ivoire (cf. chapitre précédent). Nous proposons de les décrire très succinctement et d'analyser les facteurs qui ont limité leur impact. Nous évoquons ensuite la rénovation en cours de l'enseignement agricole au Cameroun commencée en 2007 et le processus de mise en place d'un programme national à Madagascar visant pareillement à préparer les nouvelles générations de jeunes ruraux aux métiers de l'agriculture. En bref, il y a des raisons d'espérer...

7.1. Des études quantitatives sans impact direct

130. L'impact de la *Revue sous sectorielle des formations agricoles ivoiriennes* suscita l'intérêt d'autres personnes et structures. C'est ainsi que ce travail fut également réalisé :

- en 1992 et 1993, par le Centre d'Investissement de la FAO à la demande d'une autre équipe de la Banque mondiale dans six pays sahéliens, à savoir le Burkina Faso, le Mali, la Mauritanie, le Niger, le Sénégal et le Tchad ; mais ne s'inscrivant dans aucun programme de réalisation, ces études n'eurent aucun impact concret, mais contribuèrent à diffuser la démarche ;
- en 1994 à Madagascar, à la demande d'une autre équipe de la Banque mondiale, elle permit d'aboutir à un programme expérimental de réforme de certaines Ecoles d'Application des Sciences et Techniques Agricoles (EASTA) ;
- en 1995 au Togo où, s'inscrivant dans le cadre du Projet National d'Appui aux Services Agricoles (PNASA)¹¹⁷, elle aurait pu générer une dynamique comparable à celle de la Côte d'Ivoire, mais, suspendu avec l'arrêt de tous les appuis extérieurs pour des raisons politiques, fut sans lendemain.

131. La mise en œuvre des « Programmes d'Appui aux Services Agricoles » (PASA) allait se heurter au déficit en ressources humaines qualifiées à tous les niveaux et dans tous les domaines. Cette question des formations agricoles fut remise à l'examen plusieurs fois, mais d'autres priorités apparurent : la question foncière, la restauration des aires protégées, l'élaboration des lois d'orientation agricole. Il fallut attendre 2004 pour assister à une tentative de redémarrage de cette opération dans quatre pays en train de préparer leur programme national d'appui aux services agricoles et aux organisations professionnelles (PASAOP) : Bénin (mai), Burkina (juin), Mali (janvier) et Sénégal (octobre).

132. Ces quatre opérations¹¹⁸ prirent brutalement fin avec le départ à la retraite de leur superviseur à la Banque Mondiale et leur abandon par ses successeurs. Elles permirent toutefois d'ajouter six autres obligations aux quatre déjà identifiés à l'issue de l'étude en Côte d'Ivoire (cf. para. 6.2.1), à savoir :

¹¹⁶ Suite du texte (« La difficile émergence de la formation professionnelle de base et de masse en Afrique de l'ouest et centrale » in : *Formation professionnelle et développement rural*, 2009) à l'exception de la partie 6.3.

¹¹⁷ Projet financé par des prêts de la Banque Mondiale et des fonds de contrepartie émanant du gouvernement togolais, de l'OPEA, du Japon et du PNUD.

¹¹⁸ Le diagnostic initial des appareils éducatifs agricoles de ces quatre pays fut confié à Pierre Debouvry et financé par les Fonds fiduciaires français gérés par la Banque mondiale.

1. **prendre en compte les performances des systèmes éducatifs primaire et premier cycle du secondaire** pour définir les flux et le niveau des programmes de la formation professionnelle agricole et rurale ;
2. intégrer les acquis de **l'économie de l'éducation** (outils, ratios, principes, *etc.*) dans la démarche ;
3. mettre en évidence la **dégradation des cinq fonctions du secteur agricole**¹¹⁹ et des **structures d'exploitation** ;
4. rétablir le ***distinguo*** entre « rural » et « agricole », le premier ayant tendance à occulter l'autre qu'il était censé inclure ;
5. partir d'une typologie quantifiée des **modes de production** ;
6. affiner les approches **régionales** pour faciliter l'association des groupes d'acteurs de ce niveau.

Encadré 2 : L'émergence du concept d'ingénierie des dispositifs de formation agricole et rurale

La dimension quantitative de l'étude Cameroun suscita l'intérêt d'un enseignant du CNEARC¹²⁰, Alain Maragnani, chargé du recyclage de l'ensemble des personnels enseignants de l'enseignement technique agricole camerounais. Par la suite, il suivit les autres études précitées. Avec Pierre Debouvry, il en déduisit l'exigence d'approfondir les concepts, démarches et outils pour élaborer et rénover des dispositifs de formation (ingénierie des dispositifs de formation) en complémentarité des deux préexistants : ingénierie de formation et ingénierie pédagogique.

De manière concomitante, il organisa plusieurs journées d'étude internationale à Montpellier et en Afrique (Ouagadougou). Ces journées permirent d'intégrer cette thématique nouvelle dans les politiques internationales françaises du Secrétariat d'Etat à la Coopération et du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche qui appuyèrent la mise en place de l'actuel réseau Formations Agricoles et Rurales.

7.2. Les principaux obstacles rencontrés

133. Une telle démarche novatrice ne pouvait pas ne pas rencontrer de nombreux obstacles. Nous les présentons ci-après regroupés en quatre catégories.

7.2.1. Les phénomènes classiques de résistance conservatrice

134. Dans un milieu accoutumé à une demande peu dynamique de la fonction publique, la démarche suscita d'autant plus de méfiance qu'elle se déroulait à l'ombre de la Banque mondiale avec ce que cela signifiait en termes de perception négative (restructuration et déflation) et d'autorité. Il n'y eut pas de véritable résistance active, mais plutôt une résignation troublée face à une démarche compréhensible, mais perturbante.

7.2.2. Les autres programmes concurrents

135. Il ne faut pas cacher que le problème posé n'était pas celui du bien-fondé de la démonstration, mais de la capacité de lobbying pour pouvoir se positionner dans le contexte très concurrentiel de l'accès au financement (bailleurs de fonds, ministère des finances, ministères techniques et élus locaux). Il est clair que « *le produit* » cofinancé par la Banque mondiale, les

¹¹⁹ Les cinq fonctions sont : (i) Alimenter la Nation, (ii) Procurer des devises, (iii) Gérer l'espace et ses ressources naturelles, (iv) créer des emplois et auto-emplois, (v) assurer un niveau de vie décent aux producteurs/trices et à leur famille.

¹²⁰ CNEARC : Centre National d'Etudes Agronomiques des Régions Chaudes de Montpellier, aujourd'hui Institut des Régions Chaudes du Centre international d'études supérieures en sciences agronomiques (IRC/SUPAGRO).

coopérations allemandes et françaises, avait des assises solides, mais insuffisantes pour concurrencer d'autres programmes du secteur beaucoup plus solidement ancrés (systèmes nationaux de vulgarisation agricole, restauration des aires protégées, appui aux organisations professionnelles agricoles, etc.) eux-mêmes laminés par la priorité donnée au monde urbain.

7.2.3. Les autres écoles de pensée

136. Au risque d'être jugé iconoclaste, il faut reconnaître que la « *formation professionnelle de base et de masse des producteurs* » n'est pas considérée comme une priorité par la grande majorité des différents groupes d'acteurs dont nous proposons la typologie suivante :

- Les « **paysanistes** » qui, tellement admiratifs des capacités d'adaptation de la paysannerie, génèrent des doutes sur l'intérêt d'une formation professionnelle agricole de base, tout en essayant paradoxalement de se positionner sur ce produit. Ils font selon nous une grave omission en taisant l'alternative du développement agricole par « processus d'accumulation du capital d'exploitation » permettant la modernisation progressive des outils de production et induisant nécessairement la formation qualifiante de masse.
- Les « **structurants** » qui, priorisant une démarche de desserrement de l'emprise gouvernementale, ont opté pour la mise en place de « faïtières nationales » et négligent, trop souvent, l'auto-analyse des unités de production paysanne. Dans les faits, ils tendent à encourager la poursuite des démarches élitistes du passé en ignorant ses conséquences en termes d'engourdissement des structures par manque de synergie en provenance de leur base. Seule une démarche basique générant une réflexion entrepreneuriale du plus grand nombre devrait être capable de susciter l'émergence d'authentiques organisations professionnelles parce que leur intérêt est profondément ressenti par chacun de ses membres.
- Les « **promoteurs d'exploitations modernes** », toujours très présents malgré leurs multiples échecs, ont réussi à entretenir l'illusion de la voie unique du développement par la « mise en place ex nihilo d'exploitations modernes » en niant la possibilité de faire évoluer, par accumulation progressive du capital, des unités paysannes en exploitations agricoles productives. Ils ont mieux su convaincre les sphères du pouvoir que les « paysanistes » et « structurants » particulièrement peu loquaces sur ce sujet.
- Les « **développeurs** » et/ou « **pédagogues** » qui, s'enfermant dans des démarches classiques de projets ponctuels intégrés ou de transfert de dispositifs « clés en main », prévoient de mettre en place leurs propres structures de formation en refusant toute démarche plus globale.
- Les « **archéo-socio-économistes ruraux** » qui, s'enfermant dans le paradigme initial du développement de la production, ignorent le processus de reproduction élargie du capital d'exploitation ou de la longue genèse des organisations professionnelles agricole¹²¹. Se réfugiant derrière la faillibilité des statistiques démographiques, ils ont refusé toute discussion en terme de développement du capital humain.

7.2.4. La dimension sociétale de la problématique posée

137. Paradoxalement, les approches démographiques - évolution et projection - ont à la fois suscité l'intérêt et limité l'impact de la démarche. En effet, la découverte des données démographiques nationales intéresse beaucoup les différents groupes d'acteurs concernés, mais, peu habitués à réfléchir en termes d'évolution de la société et de son capital humain, ils attendent des solutions toutes prêtes. La plupart de nos interlocuteurs sont habitués à raisonner sur le court terme à partir de faux postulats,

¹²¹ En France par exemple, les organisations professionnelles et les lois d'orientation de 1960 furent l'aboutissement de trente années d'éducation de masse de la JAC !

comme par exemple la nécessité de lutter contre l'exode rural et de créer des coopératives, sans jamais se poser la question de la viabilité des structures d'exploitation et de leur évolution tendancielle. Ce dernier obstacle est vraisemblablement le plus sérieux.

7.3. Le cas des programmes nationaux AFOP au Cameroun et FORMAPROD à Madagascar¹²²

138. Le Cameroun a actualisé en 2005 sa Stratégie de Développement du Secteur Rural (SDSR) dont l'une des priorités est le développement de l'emploi et de la formation agricole qui vise la qualification de 13 000 producteurs en activité par an, la formation et l'installation de 15 000 jeunes par an. La réforme en profondeur du dispositif de formation professionnelle agricole a commencé en 2007 dans le cadre du programme AFOP¹²³ avec l'appui financier du fonds français « C2D » (Contrat de Désendettement pour le Développement) et un budget total de 11,9 millions d'euros. Le programme AFOP piloté par les ministères camerounais de l'Agriculture et de l'Élevage¹²⁴, a pour objectif principal de développer des formations agricoles professionnalisantes et adaptées au marché de l'emploi et aux évolutions de l'agriculture. Ces formations visent à injecter dans le secteur agropastoral considéré comme une très importante source d'emplois à faire émerger une nouvelle génération d'acteurs économiques et de leaders paysans débouchant sur le rajeunissement de la main d'œuvre agricole, sur la diminution du sous-emploi en milieu rural et sur la réduction de l'exode.

139. L'appareil éducatif agricole public malgache se caractérise aujourd'hui par son isolement par rapport au milieu professionnel et aux autres systèmes éducatifs, son morcellement entre plusieurs ministères de rattachement, et son déséquilibre des flux entre les différentes catégories des formés (producteurs, techniciens, ingénieurs). Il faut aussi mentionner l'importance – mais sans présumer des résultats atteints en matière d'accès aux formations et d'adaptation aux métiers – des dispositifs privés, associatifs et confessionnels qui agissent sans coordination entre eux sauf exception¹²⁵, soit rattachés au ministère chargé de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, soit au ministère en charge de l'agriculture. Une stratégie nationale de formation agricole et rurale (SNFAR) qui vise à donner un cadre général et cohérent du développement du système FAR à Madagascar, à clarifier les rôles des différents acteurs et à définir des axes stratégiques et des priorités d'actions, a été préparée en 2010 sous l'égide du ministère de l'Agriculture avec l'implication des grands groupes d'acteurs (les professionnels, les institutions, le secteur privé) et des partenaires techniques et financiers (bailleurs, programmes et projets). Elle est en cours de validation par les décideurs au niveau du gouvernement. C'est dans ce cadre que le Fonds International pour le Développement Agricole (FIDA) accompagnée d'autres bailleurs internationaux et nationaux propose un financement sur dix ans (prêts et dons d'un montant total prévu de 86,1 millions de dollars US) pour mettre en œuvre un programme de Formation Professionnelle et d'Amélioration de la Productivité Agricole (FORMAPROD) afin d'accompagner l'opérationnalisation de la stratégie dans 13 des 22 régions du pays où existent déjà des projets du FIDA.

140. S'il est important de souligner que la profession agricole est aujourd'hui de plus en plus partie prenante dans la mise en œuvre de la formation agricole et rurale dans les deux pays, en revanche, le processus de concertation entre acteurs et le mécanisme d'élaboration d'un cadre d'action prennent des voies différentes :

¹²² V. études en cours commanditées par le réseau FAR sur ces deux pays ainsi que sur le Maroc (« Analyse comparée des processus de mise en œuvre et de transformation des dispositifs de formation agricole et rurale dans trois pays d'Afrique », cf. bibliographie, 2011-12). V. également C. Laroche, 2011, pour Madagascar (disponible sur <http://www.reseau-far.com/>).

¹²³ Pour « appui à la rénovation et au développement de la formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, de l'élevage et des pêches ».

¹²⁴ Respectivement MINADER et MINEPIA, ministère de l'Agriculture et du Développement rural et ministère de l'Élevage des Pêches et des Industries animales.

¹²⁵ Cas du BIMTT, le Bureau de Liaison des Formateurs Ruraux, qui réunit une centaine de centres, et dans une moindre mesure, de l'UNMFRM, l'Union Nationale des Maisons Familiales Rurales de Madagascar, avec 12 MFR et un Centre de formation de technicien animateur rural.

- Au Cameroun, le cadre stratégique général a bien été réfléchi en impliquant de nombreux acteurs¹²⁶ notamment à partir de 1998 et les recommandations ont abouti en 2002 à une « Déclaration de politique nationale de l'enseignement et de la formation professionnels agricoles » qui situe le renforcement des compétences et des capacités des acteurs au cœur du développement agricole et rural. Mais la réforme est essentiellement due à la volonté des pouvoirs publics et elle se fait grâce au leadership d'un nombre limité de personnes qui intègrent progressivement de nouveaux acteurs. Les Centres de formation sont conçus comme moteur du développement local à la fois impliquant et impliqués dans leur territoire (participation des élus et des collectivités locales, connaissance de leur environnement, réponse à la demande locale...), ce qui nécessite de revoir les textes réglementaires, en particulier la mission, la gouvernance et l'autonomie des établissements et des centres de formation.

L'intégration est donc double par les acteurs locaux et par les services ministériels non directement impliqués ou même prévus au démarrage. On pourrait dire qu'un modèle camerounais est en cours de construction en partant du centre et en s'étendant progressivement avec les acteurs qui y trouvent un intérêt. Et cette construction se fait en quelque sorte « **chemin faisant** », notamment en s'appropriant des éléments extérieurs (logiques, méthodes, outils, organisation...)¹²⁷ qui sont adaptés aux contextes et en incluant de nouveaux participants. On pourrait évoquer l'image du **marcottage** avec démultiplication du modèle initial en ayant tendance à refaire des racines dans les terreaux locaux, et ainsi de suite. Il y a d'ailleurs une « Camerounité » profonde du système (on construit avec les facteurs socio-culturels des élites, des ethnies, des religions...), voire une volonté farouche d'« endogénéisation » qui peut avoir des risques de ne pas prendre en compte des points fondamentaux (pas encore d'approche « genre », encourager des représentations syndicales des formateurs, des parents d'élèves...).

- A Madagascar, la réforme n'a actuellement pas encore commencé¹²⁸ mais la SNFAR a été définie au préalable en 2010-11. Elle accompagne une vision politique qui repose sur la réduction de la pauvreté rurale et elle s'inscrit dans le cadre de la stratégie de développement du secteur agricole, qui elle-même s'articule aux orientations définies dans les autres secteurs d'activités qui intéressent les jeunes ruraux et formalisées dans le cadre d'une politique claire de formation technique et professionnelle.

L'ensemble des acteurs se sont effectivement retrouvés autour d'une vision commune qui exprime la nécessité de mettre en place les compétences aptes à accompagner le développement d'une agriculture performante, durable, soucieuse de la préservation des ressources et du devenir des générations futures.

- Ainsi, pour les **départements en charge de l'agriculture**, la formation agricole doit contribuer à réaliser les objectifs de sécurité alimentaire, à faire du secteur agricole une source majeure de revenus d'exportation, à réduire les importations de denrées alimentaires et primaires et à créer des emplois. Les besoins directs en ressources humaines des Ministères se rattachent aux fonctions de conception de cadre de politiques et de leur suivi, de concertation et de coordination, de production et de gestion de statistiques, de certification et de contrôle.

- Pour les **entreprises privées, les ONG et les projets**, la FAR doit répondre aux besoins en ressources humaines pour conduire avec davantage d'efficacité leurs fonctions de service aux producteurs et de production. Leurs besoins en ressources humaines concernent principalement les cadres intermédiaires directement opérationnels (conseillers, vulgarisateurs, chefs de ferme, techniciens spécialisés) et des cadres supérieurs également directement opérationnels principalement dans les domaines des spéculations spéciales (vanille, girofle, lait, canne à sucre...), de la recherche appliquée et de la gestion des fonctions commerciales (gestion des process de production et post récolte, marchés, normes, traçabilités, labels, contrôle de qualité...).

- Pour les **organisations professionnelles agricoles**, la priorité repose sur la formation de leurs

¹²⁶ Hauts cadres et responsables de l'administration de huit ministères en relation avec le secteur agricole et rural, ONG, centres de formation privés, milieux professionnels, organisations rurales...

¹²⁷ Cf. ce que nous en avons dit en introduction.

¹²⁸ Prévus en 2010-11 mais repoussés depuis la crise politique de 2009.

responsables. Il s'agit pour ceux-ci d'acquérir les compétences nécessaires pour jouer le jeu d'une gestion paritaire du secteur (conception, suivi, négociation de politiques et de programmes), pour piloter leurs organisations et gérer leur personnel. Leurs besoins en ressources humaines concernent principalement les cadres intermédiaires directement opérationnels (conseillers, vulgarisateurs, gestionnaires, techniciens spécialisés) et des cadres supérieurs également directement opérationnels, principalement dans les domaines des spéculations spéciales (vanille, girofle, lait, canne à sucre...), des fonctions commerciales (gestion des process, prospection de marchés, passation de contrats, normes, traçabilités, labels, contrôle de qualité...), et des fonctions de direction (gestion stratégique et administrative).

- Les **jeunes ruraux** désirent apprendre un métier qui leur permettra de s'installer et de pratiquer une agriculture performante, de gérer leur exploitation, d'exercer des responsabilités professionnelles ou de s'insérer sans difficultés dans le monde du travail.

- Les **exploitants agricoles** recherchent des conseillers qui leur permettront de mieux conduire leur exploitation, de mieux gérer leurs activités de production, d'innover et de maîtriser leur trésorerie. Ces activités de conseil ont un sens si elles contribuent à l'amélioration des revenus de l'exploitation, à la couverture de ses besoins de base, à la minimisation des risques.

- Les **établissements de formation** ressentent un manque important de formateurs professionnels qui allient les savoirs techniques aux compétences pédagogiques, et de spécialistes en ingénierie de formation aptes à analyser les besoins de secteurs d'activités ou de publics particuliers et à les transformer en produit de formation.

La SNFAR mérite d'être encore plus connue de tous acteurs, notamment dans les régions, et la question centrale est **de rendre l'agriculture malgache plus compétitive et productrice de richesses** de manière à ce qu'elle constitue un tremplin pour le développement d'autres secteurs d'activités. Par ailleurs, le renforcement des moyens et des compétences du ministère public est une priorité car on croit voir poindre une réforme paradoxalement ambitieuse et partielle qui pourrait s'apparenter au **bouturage** : les éléments extérieurs sont mis en terre – en l'occurrence très enrichie par les partenaires techniques et financiers – et on prévoit de les multiplier plus ou moins artificiellement. Il semble d'ailleurs probable que le dispositif national de formation va s'auto-construire avec l'inclusion progressive et la multiplication des acteurs dans un souci et une nécessité de décentralisation, tendant vers un modèle typiquement malgache.

141. Enfin il convient de noter qu'il n'existe pas encore à ce jour de mécanisme institutionnel permettant une gestion paritaire du dispositif national de FAR, ni de mécanismes de financement appropriés et pérennes. Ainsi l'ensemble des acteurs malgache s'accorde sur la nécessité de mettre en place un système de financement pérenne de la formation agricole à gestion paritaire, cela autour de trois principes :

- la nécessité d'aller dans le sens d'une harmonisation et d'une simplification des procédures de financement ;
- stimuler la participation du secteur privé en particulier en l'impliquant dans la gestion des institutions de formation ;
- impliquer les professionnels dans les processus de programmation, de décision, de financement, et de suivi.

7.4. Des raisons d'espérer...

142. Cette longue période de tâtonnements n'a toutefois pas été totalement inutile. Si elle n'a pas débouché sur une véritable restructuration des dispositifs éducatifs agricoles, elle a laissé des traces profondes en termes d'approches démographiques. Quotidiennement, des drames rappellent la réalité des cohortes de jeunes sans espoir (enfants-soldats, enfants-esclaves, manifestations de chômeurs, naufragés, etc.). Plusieurs éléments permettent de continuer à espérer :

- le programme « *Education pour tous* » a permis une mise à plat des faibles performances des systèmes éducatifs primaires et de mobiliser des ressources pour les améliorer ; même s'il reste encore beaucoup à faire, deux choses sont acquises : la prise en compte de la totalité de la cohorte, et la tendance baissière de la proportion d'analphabètes ;
- cette augmentation prévisible des effectifs de jeunes sortants du primaire génère la question de leur formation professionnelle post primaire pour les appuyer dans leur insertion professionnelle ; représentant la majorité des emplois et autos emploi, le secteur agricole ne pourra plus être ignoré ;
- avec la mondialisation, de nombreux pays ont négligé leur secteur agricole ou l'ont hyperspécialisé sur quelques denrées d'exportation ; avec la crise actuelle et la montée des prix des denrées alimentaires, il retrouve un fort regain d'intérêt ;
- la relance du secteur agricole se heurte au manque de ressources humaines qualifiées, suite aux déflations, à l'arrêt des recrutements, et à la mise en veilleuse prolongée des écoles techniques.

143. Pour être valorisées, les perspectives démographiques doivent servir de base à une **réflexion nationale sur les évolutions sociétales possibles**. Peut-on continuer à favoriser l'émergence d'une minorité en ignorant la plus grande masse dont les effectifs ne cessent de croître ? Le problème posé ne peut pas se régler par des « *opérations d'insertion de jeunes* » aussi spectaculaires qu'éphémères, mais requiert des évolutions profondes notamment au niveau de :

- la structure des budgets nationaux au profit du développement de la totalité du capital humain et,
- des modalités de scolarisation-apprentissage-insertion alliant durablement ressources de l'État, le secteur caritatif, le privé et le secteur bancaire dans un cadre de promotion entrepreneuriale.

144. Pour ce faire, il faut appuyer la **construction d'une vision commune du futur de leur pays à horizon de trente ans, par des groupes de nationaux** qui pourront devenir par la suite les protagonistes de leurs idées dans le jeu des influences déterminant les stratégies nationales. De tels groupes commencent à émerger. Ils demandent des appuis conceptuels et/ou ponctuels et des facilités pour pouvoir échanger régulièrement entre groupes sous régionaux.

145. Idéalement, ces groupes devraient agir à différents niveaux (local, régional, national et international) et être représentatif de la diversité des groupes d'acteurs (société civile, secteur privé, organisations professionnelles, monde associatif, élus et administration). Dans les faits, leur composition varie considérablement en fonction de leur genèse et des personnalités en présence. L'important, au stade actuel, est qu'ils existent et se développent. Inutile de les étouffer avec une composition et des démarches types. Ils sauront, le moment venu, gérer des politiques d'élargissement.

8. UNE ACTUALITE BRULANTE... ¹²⁹

8.1. La visibilité réduite d'un monde en transition ?

146. Actuellement, après l'avoir ignorée durant des décennies, le monde du développement parle beaucoup de « transition démographique ». Dans la réalité, l'Afrique subsaharienne doit conduire, en peu de temps, de multiples transitions vers une mutation actuellement indéfinie. La grande question est de savoir si elle continuera à les subir ou si elle les conduira vers des objectifs choisis. De toute évidence, la préparation du capital humain jouera un rôle essentiel dans ces transformations !

147. La fin de la suprématie des Plans au profit des approches sectorielles préconisées par la Banque mondiale a beaucoup nui à l'émergence d'une vision commune du présent et du futur. De fait, dans la quasi-totalité des pays, il n'y a pas de véritable vision sociétale prospective. C'est le règne de l'amélioration des indicateurs sectoriels et du court terme en ignorant les grandes mutations en cours.

148. Face à sa forte croissance démographique et à une concurrence acharnée imposée par la mondialisation, l'Afrique doit simultanément conduire deux transitions majeures, à savoir :

- le passage d'une économie agraire traditionnelle fondée sur un système foncier obsolète et l'exploitation des ressources naturelles sans utilisation d'intrants à une économie agraire moderne, soucieuse de son environnement dans un contexte de d'augmentation croissante de la population – de « densification » - et de montée des coûts énergétiques ;
- le passage d'une urbanisation débridée sans rapport avec les possibilités d'emplois, à une *urbanisation maîtrisée* tant en termes d'aménagement que d'activités générant des ressources financières et des emplois suffisants.

149. Ce double processus n'a rien à voir avec la transition européenne des deux siècles passés. En effet, les conditions y étaient très particulières au cours des XIX^e et XX^e siècles avec notamment : une accumulation primitive du capital par le commerce international et les tributs de toutes sortes ; une croissance démographique beaucoup plus faible ; un développement des sciences et technologies autocentré ainsi qu'un capital humain de niveau plus élevé ; la maîtrise des transports internationaux, quinto, une écrasante supériorité militaire et une maîtrise quasi totale du commerce international ; un foncier parcellisé ; la possibilité d'envoyer les excédents de populations vers d'autres territoires ; une information canalisée..

150. Cette transition a engendré de multiples théories socio-économiques qui aboutiront aux « idéologies » et à deux Guerres mondiales. Et le court XX^e siècle – c'est-à-dire en gros la période 1920-1990 –, dominé par ces idéologies et les théories raciales, marque la fin de la suprématie européenne au profit d'un monde bipolaire, et la poursuite, dans un cadre élargi, du processus de très forte diminution – il convient de parler de laminage¹³⁰ – des populations rurales entrant progressivement dans l'ère industrielle.

151. Le XXI^e siècle – marqué par la révolution informationnelle, la poussée de la population mondiale et l'urbanisation généralisée – nous conduit vers un nouvel ordre mondial de plus en plus centré sur les océans Pacifique et Indien, dont l'Afrique est riveraine. Rappelons enfin qu'outre les

¹²⁹ Extrait de la seconde moitié d'un chapitre intitulé « Le défi du monde rural en Afrique Subsaharienne : approche historique de la démographie, de l'emploi et du développement agricole », in : *Les enjeux du financement de la formation agricole en Afrique*, Montpellier : Réseau FAR ; « Dossier thématique », n°1, juin 2011.

¹³⁰ En ce qui concerne la France, v. par exemple la *Synthèse de l'Histoire du laminage des populations rurale et agricole françaises* de P. Debouvry, 2002. A noter que plusieurs voies et moyens pour aborder la question de la modernisation agricole ont existé au niveau européen, la démarche britannique étant à l'antithèse de celle suivie par la France.

éléments précités, l'Afrique se trouve soumise à quatre contraintes nouvelles apparues à la fin du XX^e siècle et érigées en conditionnalités d'accès aux appuis extérieurs ; ce sont le respect des droits de l'Homme, la bonne gouvernance, la protection de la biodiversité et la limitation de l'émigration hors du continent.

8.2. Une jeunesse profondément inquiète sur son devenir

152. Comme dans les précédentes mutations, l'Afrique est prise dans cette tourmente tout en restant en marge. Son « très relatif confort postcolonial » s'est considérablement restreint depuis 1980. Aujourd'hui, elle est prise dans un monde multipolaire où le « Sud » a implosé entre les « nouveaux pays émergents » – acquéreurs de matières premières et vendeurs de biens et services industriels – et les autres pays. De manière concomitante, elle voit arriver sur le marché du travail les enfants du boom des années 1980. Bon nombre d'entre eux n'ont pas eu accès à l'école et sont d'origine rurale. Les villes explosent sous la pression, non pas d'une révolution agricole aboutissant à la concentration des exploitations et à la demande de biens industriels, mais de jeunes à la recherche de revenus monétaires, de denrées alimentaires, de biens de consommation importés, de mieux-être, voire de survie tout simplement !

153. Nombre d'États se délitent et ont perdu la maîtrise d'une partie plus ou moins grande de leur territoire. De nombreuses administrations sont corrompues et dotées de moyens insuffisants. La sécurité alimentaire est de plus en plus précaire, tandis que les marchés sont envahis de biens manufacturés et de denrées alimentaires importés. Alors que bon nombre de jeunes ruraux n'ont pas accès au foncier, des intérêts étrangers viennent acquérir de grandes surfaces pour y développer des activités agricoles, *etc.*

154. Ces situations ont généré une véritable *désespérance de la jeunesse* qui, ne sachant plus que faire, migre tous azimuts : exode rural, migrations au sein et entre les sous-régions, expatriation vers des eldorados mythifiés... Cette situation « qualitative » est d'autant plus difficile à cerner que les effectifs concernés sont considérables et hétérogènes. Le nombre des actifs ira en s'accroissant au moins jusqu'en 2050, tandis que de manière concomitante, s'accélérera le processus de vieillissement des campagnes dans un contexte de raréfaction du foncier et de changements climatiques dans un monde vieillissant en pleine recomposition.

155. Il est vain de mettre en avant l'actuel poids des emplois/auto-emplois du secteur rural en ignorant qu'il est en voie d'appauvrissement par, notamment, la dégradation des structures d'exploitation. De par leur passé, la quasi-totalité des pays raisonne en termes de production, mais ne mentionne quasiment jamais l'évolution des outils de production. Il est totalement illusoire de claironner dans des « lois d'orientation » que l'agriculture est un métier, que son exercice nécessite une formation, *etc.*, et de taire la question des structures d'exploitation sous prétexte que la question foncière ne le permet pas¹³¹.

156. **Il n'y aura développement agricole que s'il y a développement des exploitations agricoles au travers de leur capital (foncier, cheptel vif, cheptel mort, verger et capital circulant) par toute une série de mesures relevant des politiques agricoles.** Dans un tel contexte, des jeunes ruraux pourraient être intéressés par la transformation d'*unités paysannes* en *exploitations agricoles*. Sinon, ces unités paysannes continueront leur actuel processus de dégradation par morcellement à l'occasion des héritages. Ne pouvant plus répondre aux besoins familiaux des gestionnaires, elles évolueront vers une fonction d'« unités d'attache » d'où les actifs et actives partiront chercher des revenus monétaires pour ceux restés aux villages. Puis en fonction des aléas (diminution des revenus envoyés par les migrants, émergence des nouvelles générations nées ailleurs sans attache affective

¹³¹ Les ordonnateurs de ces lois espéraient générer des synergies comparables à celles des lois dites « de 60 » en France. Outre l'oubli du remarquable travail préliminaire de conception avec les jeunes formés par la Jeunesse Agricole Catholique (JAC), les rédacteurs ont totalement ignoré qu'une bonne partie de ces textes traitait de l'évolution des structures d'exploitation vers des entités « viables et développables ».

avec le village, etc.), elles seront démantelées par revente des parcelles à des tiers ou disparaîtront par absence de repreneurs¹³² et/ou par appropriation de leur foncier par des opérateurs notamment étrangers.

8.3. Poursuivre le développement du capital humain, seule issue réaliste !

157. *L'exode rural* est une réalité profonde et, selon les prévisions, la population rurale de chaque pays a atteint ou est en train d'atteindre son apogée. Il est vain de pleurer sur cette situation. Scolarisation ou pas, formation professionnelle ou pas, un effectif croissant de ruraux partira vers les villes ! L'important est d'admettre cette réalité et de l'intégrer dans les stratégies nationales de développement du capital humain, en préparant les futurs migrants à un métier qu'ils pourront exercer en milieu urbain, et les futurs ruraux à un métier qu'ils pourront exercer dans un site de leur choix.

158. Est-ce que les aides extérieures peuvent influencer sur les incontournables pas de temps de ces évolutions sociétales ? Elles ne pourront avoir un véritable impact en ce domaine que si elles se placent dans le prolongement du programme « Education pour tous »¹³³. Une fois, les fondamentaux (savoir lire, écrire et compter) acquis au primaire, il faut transmettre aux nouvelles générations alphabétisées des *capacités de compréhension et d'adaptation à un environnement en pleine mutation*.

159. Outre l'acquisition des *savoir-faire*, un tel enseignement devrait donner la priorité au *savoir analyser*¹³⁴ en apprenant à s'informer, à apprendre, à recombinaison, à inventer et expérimenter en utilisant toutes les ressources offertes par les nouvelles technologies informationnelles. L'appui à la réflexion d'un tel programme « post-primaire », s'inscrivant dans une logique de développement du capital humain, constituerait, au stade actuel, un précieux apport aux dynamiques en cours. Il ne faut pas oublier que l'Afrique, en raison de sa transition démographique tardive et intense, est le dernier sous-ensemble bénéficiant d'un *dividende démographique*. Le reste du monde, à l'instar de l'Asie de l'Est engage ou a engagé son « processus de vieillissement ». Cette chance historique unique permet d'allouer une plus grande part des ressources à des fins plus productives, notamment dans le développement du capital humain appelé à gérer ces investissements.

160. De fait, nos réflexions esquivent le plus souvent la question *incontournable* en matière de développement agricole : *Comment développer les petites exploitations familiales ?* Il existe de multiples études analysant les petites exploitations familiales et des milliers de discours incantatoires en vantant leurs vertus. Mais volume ne signifie pas efficacité. Que répondre concrètement à une autorité posant cette question pertinente ?

161. Une collègue malgache m'a dit récemment que ses discussions avec de jeunes exploitants français en cours d'installation lui avaient permis de comprendre concrètement nos allégations sur la nécessité d'appuyer l'évolution des mentalités des jeunes paysans en entrepreneurs, deux concepts qui lui paraissaient abstraits auparavant.

162. Nous – comprendre les « intervenants français » – raisonnons souvent à partir de nos connaissances de notre monde agricole « post-1960 » et oublions ce qu'était la petite paysannerie des années 1930-1950, plus proche à bien des égards des actuels paysans africains. Avec la « *fin des paysans* »¹³⁵, le monde agricole français a vécu une formidable « *révolution silencieuse* »¹³⁶ conduite

¹³² Certaines régions connaissent des phénomènes de désertification telle la province de l'Est Cameroun où des villages entiers disparaissent par vieillissement.

¹³³ Ses promoteurs initiaux ont argumenté leur démarche par le seul « droit de l'enfant ». De ce fait, ils ont insuffisamment valorisé l'éducation en tant que vecteur incontournable de tout développement économique, sociale et démocratique.

¹³⁴ En termes, notamment de compréhension des évolutions de la « citoyenneté » (droits et devoirs), de « l'environnement socio-économique », de « de la biodiversité », des « changements climatiques », etc.

¹³⁵ C'est le titre de l'ouvrage de H. Mendras, *La fin des paysans. Innovations et changement dans l'agriculture française*, SEDEIS, 1967, coll. « Futuribles », n°6.

par la « génération JAC » qui fit basculer les jeunes ruraux « subissant l'état de paysan aux perspectives d'exercer le métier d'exploitant agricole »¹³⁷.

163. Ce faisant, nos approches sont faussées par ce *maillon manquant*. Certes, il y a de multiples études sur la paysannerie africaine, mais permettent-elles l'identification du *faisceau de stimuli susceptibles de débloquent la situation*, comme surent le faire les « Jacistes »¹³⁸ en négociant les lois dites de 60 sur la modernisation agricole en France¹³⁹ ?

164. La mise en place de dispositifs nationaux de formation professionnelle agricole et rurale visant à former la totalité des exploitants en une génération ainsi que les professionnels des services d'amont et d'aval n'est envisageable que dans le cadre de *politique nationale* qui appuierait l'émergence d'exploitations agricoles *viables, transmissibles, développables et vivables*. Précisons ici ces quatre termes sur lesquels nous insistons :

- Des exploitations agricoles *viables*, c'est-à-dire capables de faire vivre le producteur et sa famille ;
- Des exploitations agricoles *transmissibles*, sur lesquelles les producteurs ont la sécurité foncière et peuvent gérer la fertilité de leur terre dans le respect de l'environnement ;
- Des exploitations agricoles *développables*, qui permettent aux producteurs de dégager un surplus qui peut être réinvesti dans l'exploitation ;
- Des exploitations agricoles *vivables*, qui permettant une vie décente grâce au travail agricole.

¹³⁶ D'après le titre d'un autre ouvrage de référence de la même époque, celui de M. Debatisse, *La Révolution silencieuse. Le combat des paysans*, Calmann-Lévy, Paris, 1963, coll. « Questions d'actualité ».

¹³⁷ D'après M. Debatisse, cf. *supra*.

¹³⁸ Adhérents de la JAC, la Jeunesse Agricole Catholique.

¹³⁹ Cf. la *Synthèse de l'Histoire du laminage des populations rurale et agricole françaises* déjà citée (P. Debouvry, 2002).

9. TROIS ELEMENTS INCONTOURNABLES POUR ORGANISER UN SYSTEME NATIONAL DE FORMATION AGRICOLE ET RURALE¹⁴⁰

165. Le monde agricole et rural présente des caractéristiques qui le distinguent fortement du monde artisanal urbain. La tradition de l'apprentissage propre à l'artisanat urbain y est quasiment absente – l'apprentissage s'effectuant directement dans le cadre de l'exploitation familiale - et la dispersion des villages rend le regroupement sur un même lieu de formation plus problématique. Toutefois, l'expérience acquise en matière de formation professionnelle artisanale constitue une base utile pour concevoir la formation professionnelle agricole et rurale. Dans les deux cas, un même constat s'impose, celui de l'inadaptation de l'enseignement technique (largement transposé de l'expérience française des années 1960 et 1970) à apporter les compétences professionnelles requises. Qu'il concerne les métiers de l'artisanat ou de l'agriculture, celui-ci a été, dans tous les pays d'Afrique sub-saharienne, progressivement détourné de son objectif professionnel au profit d'une approche académique commandée par un objectif de poursuite d'études.

166. **L'enseignement technique agricole** (comme l'enseignement technique en général) prolonge le premier cycle de l'enseignement général secondaire et vise à la délivrance d'un diplôme professionnel qui maintient ouvert la possibilité d'une poursuite d'études – effective pour la moitié des diplômés – ou donne accès à des emplois de salariés soit dans un cadre administratif, soit dans celui de projets financés par les bailleurs, soit enfin comme technicien au sein des associations paysannes. Cette réalité tient à la fois au contenu des enseignements et au problème spécifique que constitue en Afrique la problématique spécifique de l'accès à la terre. Enfin, destiné à la formation initiale des jeunes en nombre extrêmement limité, **il ne peut répondre à l'exigence d'une formation de masse du monde paysan.**

167. **La formation professionnelle**, qu'elle s'adresse à des paysans ou des artisans, est d'une autre nature. Son but n'est pas l'acquisition de savoirs ordonnés selon une progression académique, mais **l'acquisition de compétences qui mettent en œuvre des savoirs dans un contexte particulier de travail.** La progression des compétences suit ici la complexité du travail à réaliser. Le milieu de travail, ici l'exploitation, là l'atelier, est donc le cadre normal de la formation professionnelle. Enseigner, former, c'est ici démontrer, faire comprendre le bénéfice que le paysan (comme l'artisan) peut tirer d'une façon différente d'agir. La formation professionnelle rompt avec la répétition et l'imitation du geste. Elle a pour objet l'acquisition d'une technique mise au service de la recherche d'un progrès et ne vaut que par ce résultat. Elle a pour cible autant les jeunes que les actifs.

168. Comment organiser la formation professionnelle pour répondre à cet objectif ? Les actions conduites ces dix dernières années en Afrique sub-saharienne dans ce domaine avec l'appui des partenaires techniques et financiers à la fois multi et bilatéraux apportent des éléments de réponse, sans doute disparates, mais qui dessinent en creux l'architecture d'un système cohérent. Ces projets ont répondu à trois objectifs : (i) privilégier la formation continue sur l'enseignement technique, (ii) partir des besoins des professionnels et non des programmes scolaires, et (iii) développer l'alternance entre formation et pratique. Ces projets ont concerné presque exclusivement le monde artisanal et la rénovation de l'apprentissage¹⁴¹, mais les enseignements que l'on peut en tirer peuvent

¹⁴⁰ Extrait du chapitre « Les enjeux géopolitiques et économiques de la formation agricole et rurale » d'André Gauron in : *Formation professionnelle et développement rural*, 2009. Les titres et sous-titres ont été modifiés. Quelques paragraphes ont été ajoutés.

¹⁴¹ Ces différentes actions ont été très largement décrites et analysées dans plusieurs rapports, notamment Richard Walther et André Gauron, *Le financement de la formation professionnelle en Afrique*, Etudes MAE, février 2006 ; Richard Walther avec le concours de Ewa Filipiak, 2007, *La formation professionnelle en secteur informel*, et 2008, *Nouvelles formes d'apprentissage en Afrique de l'Ouest*, les deux en « Notes et documents » de l'AFD.

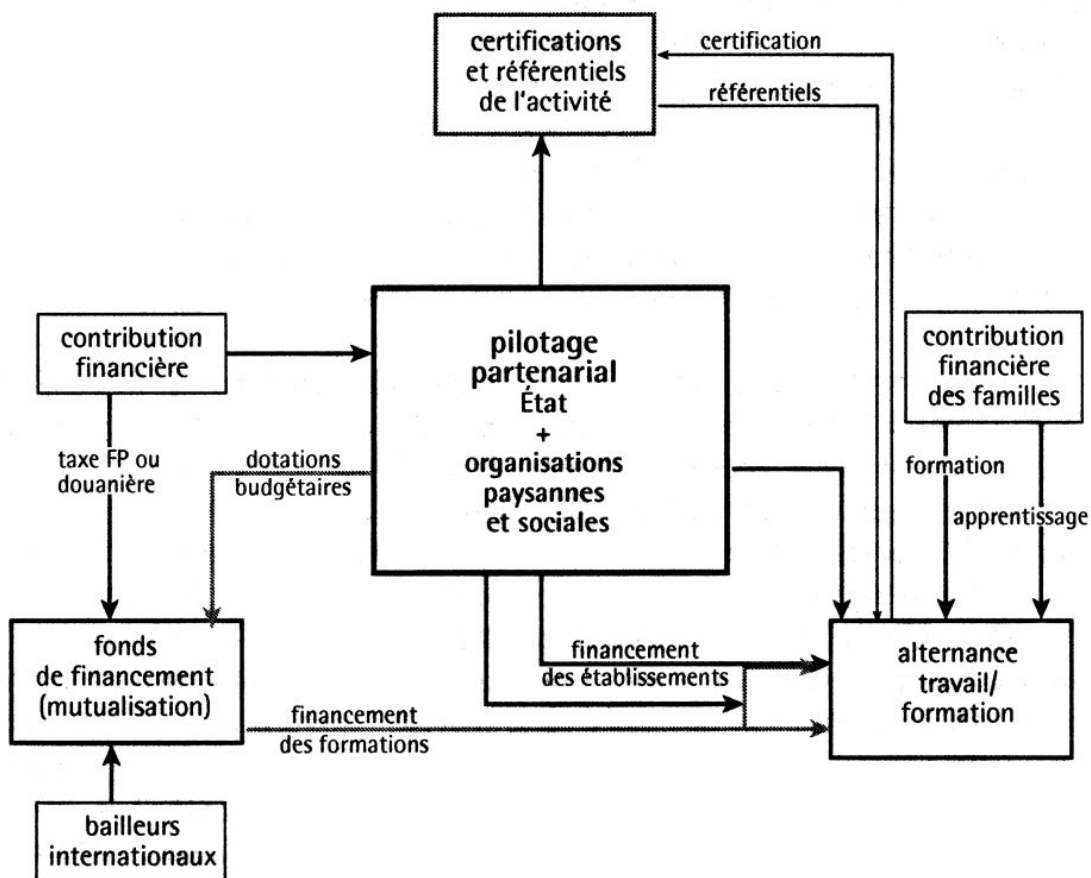
assez largement être étendus à la formation professionnelle en milieu agricole et rural. Il est en effet nécessaire de prendre conscience qu'avec le temps, on a empilé les types de dispositifs.

169. Ces enseignements peuvent se résumer simplement : pas de formation professionnelle initiale des jeunes ruraux et des futurs agriculteurs sans reconnaissance des compétences acquises, sans un système adéquat de financement public et sans la définition d'un lieu de réalisation de la formation lié à l'activité professionnelle. Le système à construire s'appuie ainsi sur **trois éléments** :

- un système de certification reconnu par les professionnels et garanti par l'Etat,
- une formation duale (pratique et théorique) liée aux lieux de travail, afin d'adapter les systèmes de formation aux systèmes de production agricole
- et enfin, un financement par l'intermédiaire d'un fonds de mutualisation.

En outre, ces trois piliers constitutifs du système n'existent que *par et avec les professionnels dont l'organisation est un préalable au développement de la formation*. Cet ensemble constitue un changement profond du paradigme de l'enseignement technique¹⁴².

Figure 3 : Les trois éléments de la formation professionnelle¹⁴³



¹⁴² Le premier énoncé de l'ensemble de ce dispositif figure dans le rapport du groupe de réflexion sur la formation professionnelle du MAE de décembre 2007, repris dans le document de stratégie « Education-formation-insertion » présenté au CICID et dans A. Gauron, *Formation professionnelle et développement économique, bilan et perspectives pour une nouvelle étape*, 2008.

¹⁴³ Reproduit de A. Gauron, 2009, coll. « Les Cahiers du réseau FAR ».

9.1. Le système de certification

170. Il constitue l'élément le plus novateur. Certains y verront un retour déguisé du diplôme. Il s'agit en fait de tout autre chose. Le diplôme, CAP-CAPA, Bac professionnel ou BTS et BTSA, est l'aboutissement d'un programme académique et vient sanctionner des acquisitions de savoirs indépendamment de la capacité du candidat à les mettre en œuvre dans une situation de travail donnée. La certification de compétences professionnelles est, tout au contraire, un point de départ. **Son objet n'est pas de sanctionner un savoir mais d'identifier les compétences qui doivent être acquises pour garantir la qualité d'une activité.** Elle définit la formation apportée et non l'inverse. Les modalités d'élaboration des certifications sont donc le moment clé : l'implication des professionnels y est essentielle. Elle comporte deux temps : un premier temps de définition du référentiel métier au cours duquel les compétences professionnelles exigées sont identifiées, un second temps de construction des modalités de reconnaissance des compétences, autrement dit de la *preuve* qu'elles ont bien été acquises. La démarche de la formation professionnelle implique ainsi un renversement complet de la logique habituelle formation-diplôme.

171. La construction d'un système de certification professionnelle n'est pas anodine. Dans le domaine de l'artisanat, son enjeu est double :

- Au niveau **technique**, il est, d'une part, un enjeu de concurrence et de normalisation, au national comme à l'international, des différentes professions dans la mesure où, à la différence de l'attestation délivrée par l'artisan, la certification définit un niveau de compétences qui correspond à la « règle de l'art » jugée nécessaire à l'exercice du métier ; il implique, d'autre part, la normalisation de l'apprentissage lui-même quant à sa durée, son contenu et son financement puisque l'obtention du titre par l'apprenti signifie son aptitude à exercer le métier et donc la fin de son apprentissage.
- Au niveau **social**, c'est la reconnaissance formelle d'un statut professionnel, par exemple celui d'exploitant agricole familial, de même qu'il y a le métier de vétérinaire ou d'agronome. L'élaboration de référentiels de métier et de formation est donc aussi une production sociale, requérant la participation des professionnels et un consensus des différentes parties prenantes dans la définition des référentiels (Etat avec des ministères techniques et transversaux, organismes de formation, et évidemment représentants du secteur agricole¹⁴⁴)

La certification revêt ainsi un caractère national et participe de l'organisation économique-sociale d'une profession (par exemple, pour autoriser l'installation de l'artisan). Si elle doit être reconnue par les professionnels, **l'Etat doit lui apporter sa garantie et assurer sa validité sur l'ensemble d'un territoire.**

172. Dans le monde agricole, l'enjeu n'est pas fondamentalement différent, même s'il emprunte des modalités spécifiques. La concurrence et la normalisation peuvent prendre la forme de normes de qualité imposées pour accéder au marché, soit par l'Etat au nom de la protection du consommateur (lutte contre la grippe aviaire par ex.), soit par l'aval, c'est-à-dire un secteur de transformation (par exemple, en matière de collecte du lait). Cela vaut aussi bien pour les céréales, les légumes ou les fruits que pour les produits de l'élevage. Normer, c'est définir les conditions de la concurrence et toute certification a comme objectif de fixer une norme de qualité à laquelle est associée un savoir faire, une compétence. Or définir une norme, c'est exclure ceux qui ne peuvent pas la respecter. Un tel travail de définition ne peut se faire sans les professionnels. On doit même poser le principe que c'est leur responsabilité propre. Mais il faut aussitôt ajouter que dès lors que c'est la responsabilité des professionnels, le choix de ceux-ci devient crucial : ils doivent être représentatifs de la profession dans sa diversité, mais ils doivent aussi la tirer vers le haut plutôt que vers le bas de façon à élever la

¹⁴⁴ Cf. *supra* le chapitre sur les « Deux dispositifs de formation professionnelle très différents ». En France par exemple, cette construction s'est faite progressivement. Les organisations professionnelles agricoles ont permis de faire évoluer la vision que les politiques avaient du métier.

productivité plutôt que de préserver des situations acquises. **L'Etat peut jouer à cet égard un rôle de régulation qui vient renforcer la garantie qu'il apporte ensuite à la certification.**

173. Enfin, la certification peut qualifier une activité dans son ensemble, mais elle peut aussi concerner des parties d'activité, par exemple, l'utilisation d'intrants ou la mécanisation des labours ou encore les aspects plus proprement commerciaux ou liés à la vente - calibrage des produits, organisation en coopérative...-. La formation ne vise pas la réalisation d'un programme au sens que celui-ci a dans l'enseignement technique mais des modules spécifiques à chacun de ces aspects. La formation modulaire est particulièrement adaptée à la formation continue dont l'objet est d'améliorer une pratique donnée. Elle permet des actions de courte durée compatibles avec le travail quotidien. Ces modules doivent s'appuyer sur des « référentiels métiers » conçus avec les professionnels dont l'objet est de décrire les compétences à acquérir et donc à transmettre.

9.2. Le lieu de la formation

174. Le principe de base est son ancrage dans le lieu de travail, atelier, champ ou échoppe. La formation pratique doit effectivement s'y dérouler à condition de ne pas la réduire à une pratique mais bien d'y voir un lieu de formation. Cela veut dire que le « formateur », le plus souvent un technicien, est présent pour expliquer comment utiliser telle technique, tel intrant ou tel équipement. La formation pratique est bien un *accompagnement* de l'activité de l'artisan ou du paysan. Dans des sociétés où le paysan est le plus souvent une paysanne, il y a tout intérêt à ce que le technicien formateur soit une technicienne formatrice afin d'éviter l'obstacle que constitue dans certaines sociétés la présence d'un homme étranger. Cela veut dire qu'une attention toute particulière doit être apportée à une forte présence féminine dans les centres de formation des techniciens.

175. Toutefois, le lieu de travail n'est pas le seul lieu où peut se dérouler la formation que ce soit en milieu agricole ou artisanal. Certains modules de formation sont plus faciles à dispenser hors du lieu de travail qui peut être le local d'une association professionnelle, une maison familiale rurale ou un local villageois où paysans et artisans pourront aisément se rassembler. Un(e) technicien(ne) pourra ainsi venir expliquer les avantages qui peuvent être attendus de l'introduction d'une technique nouvelle et les faire partager par l'ensemble d'un village, là où une mise en œuvre individuelle de cette technique serait vouée à l'échec. Dispenser une formation à un collectif c'est aussi enrichir celle-ci de l'échange entre les professionnels et faciliter la diffusion des bonnes pratiques ou lutter contre les appréhensions et les « interdits » de nature sociale, culturelle ou religieux.

176. Enfin, **il est nécessaire que ces différents lieux soient adossés à un centre référent** qui soit à la fois un lieu de documentation, de rencontre et de formation continue des technicien(ne)s formateurs et formatrices. Ce centre doit être le lieu d'animation du réseau constitué par les différents lieux de formation. Il peut être un établissement classique d'enseignement technique ou un centre de formation professionnelle. L'important est qu'il soit ouvert aux professionnels et gérés en concertation avec eux afin de répondre à leurs besoins. Enfin, il doit être un centre d'ingénierie capable de répondre à une demande de formation par une offre conçue à cet effet afin de rompre avec la pratique qui s'est établie ces dernières années d'une offre de formation sur catalogue qui perpétue la logique d'offre de l'enseignement technique derrière une pure façade de demande (sous prétexte que l'offre est devenue concurrentielle).

9.3. Le financement

177. Dans la plupart des pays d'Afrique francophone, le développement de la formation professionnelle continue et la rénovation de l'apprentissage se sont appuyés sur la mise en place de **fonds de financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage**¹⁴⁵. L'appui apporté par

¹⁴⁵ Avec par exemple :

- le Fonds d'Appui à la Formation Professionnelle et à l'Apprentissage (FAFPA) au Mali et au Burkina Faso,

certaines bailleurs, comme la Banque mondiale, l'Union européenne ou certaines coopérations bilatérales, notamment la coopération française, a permis d'élargir leur champ à l'apprentissage et à l'artisanat, parfois même (comme au Bénin) à certaines activités para-agricoles (administrateurs et gestionnaires de mutuelles ou de coopératives). Dès lors, le perfectionnement des artisans, qui restait dans une logique de formation continue, a entraîné dans son sillage la formation des apprentis, qui relève de la formation initiale. Destinés à financer des actions courtes de quelques jours à quelques semaines, les fonds ont dû adapter leurs interventions à des actions longues s'étalant sur un ou deux ans.

178. Bien que ces fonds tirent (en théorie) leurs ressources d'une taxe d'apprentissage ou de formation professionnelle assise sur la masse salariale¹⁴⁶, et peu adaptée aux conditions d'exercice de l'économie familiale, les artisans en ont été les principaux bénéficiaires. Le secteur moderne qui assure moins de 10 % de l'emploi dans de nombreux pays se trouve ainsi sollicité bien au-delà de sa propre activité. De plus, les ressources actuelles des fonds, suite notamment au retrait de la plupart des bailleurs, ne sont pas à la hauteur des besoins financiers nécessaires pour étendre la formation continue à tous les secteurs d'activité et assurer un financement de masse de l'apprentissage. Il est donc indispensable de réfléchir à d'autres sources de financement. C'est notamment une nécessité pour assurer le financement de la formation professionnelle agricole et rurale. Mais cela doit se faire à condition de bien éclaircir le type de formation et les parties prenantes qui vont gouverner le système.

179. La formation technique et professionnelle initiale des jeunes ruraux est du ressort de l'Etat à l'instar des enseignements primaire et secondaire jusqu'à l'âge de fin de scolarité obligatoire. C'est à l'Etat de piloter le système en partenariat avec la profession. Il peut le cas échéant contractualiser avec les établissements privés et participer à certaines dépenses (par exemple, le salaire et la formation des formateurs).

180. En ce qui concerne la formation continue des producteurs agricoles, il revient aux agriculteurs de s'organiser, de mobiliser des ressources financières et de fixer les objectifs et les règles de ce dispositif. L'Etat peut être un partenaire utile, voire essentiel, pour faire avancer la collaboration et aboutir à un consensus entre les acteurs. **Ces ressources pourraient obéir à deux principes : une base professionnelle et un principe de mutualisation.** Ainsi, le monde agricole doit rechercher en son sein les ressources nécessaires à sa propre formation professionnelle continue. Cela peut aller d'une contribution volontaire au niveau d'un village ou d'une communauté de village dont l'utilisation est décidée en commun à une taxe sur la vente des produits agricoles ou sur celle de produits alimentaires importés (on pourrait ainsi imaginer une taxe sur les importations de céréales qui permettrait de rétablir une parité avec l'agriculture locale).

181. Chacun de ces trois éléments constitutifs du dispositif de la formation professionnelle a aujourd'hui acquis sa légitimité, du moins dans le champ de l'artisanat où ils ont été le plus largement expérimentés. Leur extension au monde rural et agricole nécessite des adaptations spécifiques mais elles n'en modifient pas la nature. En revanche, malgré certaines synergies, ils ne forment pas un

-
- le Fonds de Développement de la Formation Professionnelle Continue et de l'Apprentissage (FODEFCA) au Bénin,
 - le Fonds de Développement de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (FONDEV) au Sénégal,
 - le Fonds de Développement de la Formation Professionnelle (FDFP) en Côte d'Ivoire,
 - le Fonds de Développement de la Qualification Professionnelle (FNQP) en Guinée,
 - l'Organisme Paritaire Collecteur Agréé des Entreprises Franches (OPCAEF) à Madagascar.

Voir les nombreux et très intéressants travaux de Richard Walthers, notamment *Le financement de la formation professionnelle en Afrique. Etude de cas de cinq fonds de la formation*, 2006, avec André Gauron, DGCIID-MAE, Paris (disponible sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/tr/IMG/pdf/310_IntFormation_Afrique.pdf).

Au Maroc, c'est l'Office de la Formation Professionnelle et de la Promotion du Travail (OFPPT) créé en 1974 qui gère une taxe de FP de 1,6 % de la masse des salaires bruts perçus par les salariés des entreprises du secteur industriel, commercial et de certaines professions libérales (financement destiné à couvrir les frais de fonctionnement tandis que l'investissement - construction, équipement - est assuré dans le cadre du budget général de l'État).

A noter que la Tunisie et l'Afrique du sud ont aussi d'autres fonds sectoriels : le Programme National de Formation Continue (PRONAFOC) et le Fonds de la Promotion de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage (FOPROFA) en Tunisie ; les « National Skills Fund » (NSF) et les « Sectoral Skills and Training Authorities » (SETAs).

¹⁴⁶ Dans la plupart des cas, la taxe est collectée par les services du ministère des Finances et reversée partiellement sous la forme d'une dotation budgétaire au fonds.

ensemble intégré de formation professionnelle. Ils constituent en quelque sorte les trois piliers d'une construction dont on aurait oublié de concevoir la clé de voûte, le cadre national dans lequel ils s'inscrivent et qui donne sens à l'ensemble. C'est ce pilotage national qu'il est nécessaire de construire entre l'Etat et les organisations professionnelles.

182. Le monde agricole se prête sans doute plus facilement à la mise en place de ce cadre dans la mesure où les différentes activités liées à la formation initiale et continue sont en général rassemblées au sein d'une même administration - on observe toutefois, dans certains pays africains une tendance récente à rattacher les établissements d'enseignement technique agricole au ministère de l'éducation -. La mise en place d'une politique sectorielle de formation professionnelle en direction du monde rural et agricole devrait s'en trouver facilitée, sans que cela soit une garantie de succès. Elle est en tout cas indispensable pour permettre aux différents acteurs de se situer au niveau local et d'éviter que sous l'impulsion des bailleurs et des initiatives associatives se multiplient des expérimentations qui, faute d'un cadre commun, ne sont jamais capitalisées pour accompagner une dynamique de développement. Enfin, elle doit faire toute sa place aux associations professionnelles, organisations paysannes, syndicats et chambre d'agriculture qui sont les relais naturels et indispensables de la mise en œuvre de toute formation agricole et rurale. **Formation « de terrain », elle ne peut exister sans les opérateurs de terrain.**

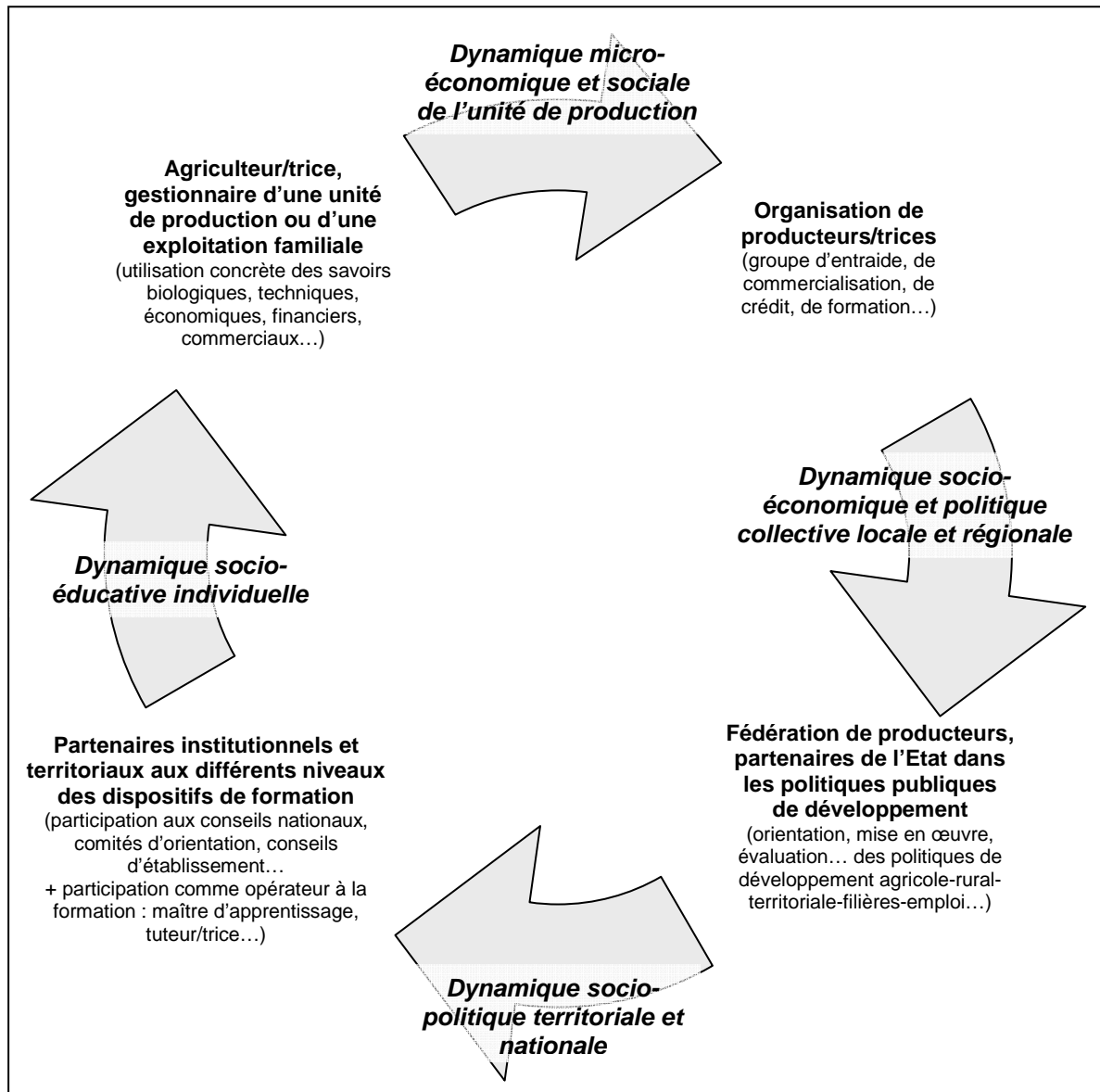
183. **La formation professionnelle n'est pas une fin en soi. C'est un moyen au service d'une politique globale de développement.** Le gain attendu de la formation professionnelle dépend ainsi largement de son environnement : accès au foncier pour l'activité agricole, accès aux équipements, matières d'œuvre et intrants divers, accès au crédit (ou microcrédit), accès enfin aux marchés. Telles sont les conditions qui doivent accompagner la formation professionnelle pour lui donner son efficacité. Là où le risque individuel ne peut être assuré, la mutualisation et la coopération peuvent permettre de surmonter l'obstacle. A une condition, que la coopération accompagne une dynamique d'accumulation, qu'elle se donne pour objectif de nourrir la communauté et au-delà de dégager un surplus pour le marché qui viendra financer équipements et intrants dans une logique de croissance. La culture et les valeurs sociales le permettent-elles ? C'est aussi à cette question que la formation professionnelle doit aider à répondre.

10. LA FORMATION AGRICOLE, OUTIL DU DEVELOPPEMENT DE L'INDIVIDUEL AU NATIONAL : UN CERCLE VERTUEUX POSSIBLE

184. Nous souhaitons insister dans ce chapitre avant de conclure sur notre vision de la formation agricole et rurale comme outil au service des politiques agricoles et comme outil de développement rural. Ce qui signifie que la formation professionnelle qu'elle soit initiale ou continue n'est ni la solution à tous les problèmes¹⁴⁷, mais bien une solution parmi d'autres et très souvent utile seulement en combinaison avec les autres éléments des systèmes de production (accès à la terre, aux intrants, aux équipements, au crédit, à l'information...).

¹⁴⁷ Par contre cela peut constituer une fin l'acquisition de base et la culture générale en complément de la formation aux métiers.

Figure 4 : Représentation des quatre niveaux d'enjeux de la formation agricole et rurale



185. Il n'y a donc pas, comme nous l'avons écrit, de construction séparée du « capital humain » en agriculture – sauf à visée de mobilité sociale s'il y a suffisamment de travail en dehors du secteur agricole, mais dans ce cas mieux vaut cibler des formations vers d'autres métiers ou familles de métiers – sans accumulation simultanée du capital d'exploitation (capital foncier et capital matériel, cf. *supra*). On pourrait aussi presque partout parler de construction ou d'accumulation d'un capital collectif car de multiples formes d'organisation existent et dénotent l'intérêt collectif agricole : par exemple de façon informelle et traditionnelle (groupes d'entraide, fraternité d'âge...) ou formelle et moderne (coopérative d'achat et de vente, groupes d'utilisation de matériel...).

186. Mais si la formation est nécessaire au développement et qu'elle devrait être organisée autour des objectifs de développement (à l'échelle de la région et du pays), en revanche ce n'est pas non plus un simple sous-produit du développement. La formation doit avoir pour but d'inciter les agriculteurs et les futurs agriculteurs à s'adapter aux conditions qui changent, à modifier leur système de production, à renforcer leur efficacité, non pas seulement à suivre un modèle par rapport aux exigences momentanées de politique agricole.

187. D'ailleurs en organisant la formation en fonction d'un ensemble d'intérêts - individuel, collectif, régional, national - les avantages ne s'ajoutent pas seulement, ils se combinent et entrent en synergie. Il nous apparaît nécessaire de conduire une démarche de façon flexible et progressive prenant en compte et intégrant les dynamiques existantes à ces quatre niveaux. Nous avons représenté ce cercle vertueux possible de la formation au service du développement ci-dessous, le détail des quatre niveaux d'enjeux étant donné en **annexe 4**.

11. CONCLUSION

188. Les travaux récents concernant la formation technique et professionnelle agricole et rurale en Afrique francophone s'accordent à souligner que d'une part, les besoins dans les pays en développement sont très importants et d'autre part, les dispositifs actuels ne sont pas adaptés aux enjeux du développement rural de ces pays. Il s'agit en effet de prendre en compte la double nécessité *primo*, de donner des conditions de vie décentes à des millions de personnes qui vivent trop souvent mal de l'agriculture – lutte contre la faim, la pauvreté et l'exode rural - et *secundo*, de développer en permanence les structures d'exploitations agricoles pour qu'elles soient ou restent viables dans un environnement socio-économique changeant – maintien d'une agriculture familiale viable, c'est-à-dire capable de faire vivre décemment les producteurs et leur famille.

189. Dans ce cadre, la nécessité de mettre en œuvre des programmes nationaux de formation de base et de masse constitue un des piliers de la réussite du développement rural. En effet, les faiblesses du développement rural résultent en partie de l'insuffisance de l'information, de l'éducation et de la sensibilisation des populations. Les femmes et les jeunes par exemple, malgré leur rôle prépondérant dans le processus de développement rural, accusent un très faible taux de formation professionnelle dans les métiers qu'ils et qu'elles exercent.

190. L'histoire montre toutefois clairement que tous les Etats ou presque se soucient du développement de l'agriculture paysanne, y compris à travers la promotion des cultures de rente au détriment des cultures vivrières, et de la formation professionnelle agricole.

191. Il faut ici bien distinguer deux principales voies de formation :

- la formation initiale des cadres nationaux du développement agricole : elle a commencé après les indépendances, avec au niveau secondaire, des collèges, lycées et centres de formation pour former des assistants de production, des moniteurs, des agents de développement, puis ou simultanément au niveau supérieur, des techniciens supérieurs, des ingénieurs des travaux, des agronomes... Les effectifs formés étaient logiquement limités et ont généralement répondu aux objectifs fixés. Mais les programmes et les contenus ont eu du mal à s'adapter à la nécessité de « défonctionnariser » les débouchés et à l'évolution des métiers à partir des plans d'ajustements structurels des années 1980 et 90. De plus la formation professionnelle initiale des futurs producteurs et des jeunes ruraux pour exercer des activités connexes à l'agriculture a été très peu développée.
- la formation continue des producteurs, avec la question de différencier selon nous la vulgarisation et le conseil de la formation car il ne s'agit pas seulement d'aider les producteurs à accéder à des informations et trouver des réponses à leurs problèmes professionnels mais avant tout de les aider à développer leurs compétences pour analyser leurs systèmes de production, s'adapter à leur environnement changeant, à exploiter les ressources naturelles de façon durable, à s'appropriier les techniques existantes et innovantes, à renforcer leur capacité d'organisation, de gestion et de négociation..., bref être ouverts sur le monde et à participer activement à l'évolution démocratique des sociétés. Or ce type de formation continue liant formation générale, éducation à la citoyenneté, formation aux métiers et développement de la capacité à rechercher et à accéder à l'information nécessaire et/ou souhaitée est très peu mis en œuvre.

192. De fait, si les résultats sont globalement modestes en ce qui concerne l'adaptation des diplômés aux métiers du développement rural et à la fourniture de services aux agriculteurs, ils sont partout quasi insignifiants en matière de formation initiale et continue des producteurs. De manière générale, en résumé :

- En **Afrique subsaharienne**, les appareils éducatifs publics agricoles actuels de nombreux pays se caractérisent par leur atomisation entre plusieurs ministères de tutelle, leur cloisonnement entre niveaux différents, leur absence de relations avec le système éducatif primaire, secondaire, technique et supérieur, ainsi que leur éloignement fréquent du milieu professionnel agricole et des organismes de recherche. Il faut également noter l'important déséquilibre des flux d'élèves en formation initiale longue – avec sauf exception des effectifs ne dépassant pas quelques centaines, voire un ou deux milliers de personnes donc très faibles dans l'absolu -, au détriment des formations professionnelles courtes des producteurs. Mais surtout les agriculteurs qui sont pourtant les premiers acteurs des évolutions de la profession agricole ne sont pas assez inclus dans les dynamiques de formation dans lesquelles ils devraient pourtant être aussi les premiers partenaires, cela aux différents niveaux des dispositifs de formation. Parallèlement, les initiatives sous forme de projets générés par les secteurs privés, associatifs ou de la coopération internationale sont très nombreuses, éparpillés pourrait-on dire, mais intègrent encore peu la logique des politiques publiques d'enseignement et de formation ; elles mériteraient donc d'être à la fois mieux connues et valorisées dans le cadre d'un système national défini en concertation avec les acteurs et piloté par l'Etat.
- Dans les pays du **Maghreb**, la formation professionnelle agricole est essentiellement structurée sous forme de dispositifs publics mais nécessite toutefois des adaptations pour mieux accompagner le développement agricole et rural. Les politiques de relance de l'agriculture en cours mettent d'ailleurs l'accent sur la mise à niveau nécessaire de l'appareil de formation, considéré comme un point clé de leur réussite. Les principales carences signalées par les autorités locales portent notamment sur la dimension de l'appareil, l'architecture globale du système (avec pareillement des flux de formation déséquilibrés au détriment des producteurs), la diversification des filières, l'adaptation des programmes, la recherche de la pédagogie la plus adaptée au public ciblé (par exemple les jeunes fils d'exploitants agricoles qui travaillent au sein de leur famille, avec leurs parents) et la formation des formateurs en fonction des modalités spécifiques de la pédagogie.

193. Enfin et toujours de manière générale, quatre facteurs qui affectent différemment les pays doivent également permettre d'analyser le contexte socio-économique, culturel, institutionnel et politique, et *in fine*, aider à convenir d'une approche réaliste et au service du développement de la formation professionnelle :

- le choix fait par certains pays de commencer la réflexion par l'élaboration de politiques nationales de formation agricole déclinée difficilement par la suite en instruments de mise en œuvre au contraire d'autres qui ont opté d'adapter le dispositif existant à partir de la demande locale des acteurs locaux avec nécessité de les impliquer ;
- la confusion qui existe dans les dispositifs entre la formation professionnelle initiale des jeunes ruraux et la formation professionnelle continue des producteurs ;
- la promotion d'une agriculture modèle (souvent au service des filières portées par l'Etat) opposée à une approche systémique requérant de comprendre et d'analyser la demande des producteurs ;
- la formation professionnelle agricole, comme outil au service d'une politique globale de développement et comme instrument de développement en réponse à la demande sociale et économique.

194. Comme l'a noté André Gauron¹⁴⁸ :

¹⁴⁸ En conclusion du chapitre « Les enjeux géopolitiques et économiques de la formation agricole et rurale » (*in* : *Formation professionnelle et développement rural*, 2009, coll. « Cahiers du réseau FAR ») dont nous avons donné de larges extraits en chapitre 9 du présent document.

« Nul ne conteste que l'éducation est un droit universel même s'il a fallu attendre l'an 2000 et les objectifs du Millénaire pour que sa mise en œuvre effective soit enfin inscrite à l'agenda des aides multi- et bilatérales. Ce droit est encore loin d'être partout la réalité, en particulier en milieu rural où la scolarisation primaire ne progresse que lentement et où son achèvement reste problématique. Il est décisif de l'étendre à la formation professionnelle si on veut mettre effectivement l'éducation au service du développement. Ce droit, il appartient aux autorités publiques nationales de le traduire en une politique éducative et de formation professionnelle. Dans la mesure où sa mise en œuvre nécessite l'appui de partenaires étrangers, elles le font en général en concertation avec ces dernières qui elles-mêmes font appel à des experts extérieurs à travers des appels d'offre¹⁴⁹.

195. Un système ou un dispositif national de formation agricole et rurale est avant tout une **construction politique** qui se fait progressivement historique au sein des sociétés. Aucun modèle n'existe a priori, ne serait-ce que parce que les objectifs du système dépendent de la situation et des perspectives d'évolution de chaque pays. C'est donc une question de **concertation** entre les parties prenantes, desquelles figurent toujours les agriculteurs, et d'identification d'une **stratégie** pour atteindre les objectifs. Ce processus demande de la volonté et des efforts de la part des Etats. Il a évidemment un coût, auquel il faut ajouter les montants des coûts de formation professionnelle initiale et continue.

196. En ce qui concerne la **formation professionnelle initiale des jeunes ruraux**, l'Etat en est a priori responsable comme c'est le cas de l'enseignement général. C'est lui qui fixe le cap et les règles, c'est lui qui finance et qui pilote le dispositif. La profession agricole devient un *co-partenaire* légitime de ce système et d'autres acteurs interviennent : collectivités locales, organismes de formation, associations de parents d'élèves...

197. La **formation professionnelle continue des producteurs** est liée à l'existence de financement. Si l'Etat peut être impliqué en prélevant une taxe parafiscale (sur la masse salariale, sur les exportations...), en revanche ce sont les *professionnels* qui doivent être impliqués d'une part pour définir les objectifs et les règles de ce système, et d'autre part, participer à son pilotage et sa gouvernance. L'Etat est *co-partenaire* par exemple en facilitant le dialogue entre les professionnels.

198. La construction d'un système national de formation agricole et rurale, à travers des processus de concertation entre l'Etat et les représentants des agriculteurs, permet aussi la **reconnaissance sociale d'un métier, celui de paysan**, à l'égal de tous les métiers existants par exemple dans le secteur agricole (agent de développement, formateur, ingénieur agronome, docteur en médecine vétérinaire...) Des outils techniques, comme les référentiels (de métier, d'emploi, d'activités, de compétences, de formation, de certification...) et les méthodes pédagogiques (approche par projet, par objectif, par compétence, en terme de situation-problème...), sont **des constructions sociales résultant d'un dialogue et d'un consensus entre des parties prenantes** ayant des objectifs différents. Tant au niveau économique que social, cette reconnaissance du statut d'agriculteur est à l'opposé du mépris dans lequel les élites notamment des appareils éducatifs mais également une grande partie de la société ont tenu et tiennent encore les paysans, et par la pénibilité d'un métier complexe, requérant des compétences importantes, nécessitant des évolutions et des adaptations permanentes mais qui ne permet parfois pas de vivre décemment¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Notons que l'expertise éducative constitue un marché où se confronte et s'affronte aussi diverses conceptions du droit à l'éducation, américaine, canadienne, japonaise, allemande, française..., demain chinoise ou indienne. L'universalité du droit n'est pas celle de sa traduction et le service public « à la française » n'est pas la seule vérité. A travers l'aide au développement et l'expertise qu'elle mobilise, le droit à l'éducation confronte les modèles éducatifs. Fortes de ses convictions, la communauté éducative française et francophone a intérêt à être active sur ce terrain et à s'organiser pour répondre aux appels d'offre. De cette présence sur ce terrain marchand dépend aussi le rayonnement du modèle et de la vision du service public éducatif développé en France.

¹⁵⁰ Ainsi Edem Kodjo interpelle « Mère Afrique » dans sa *Lettre ouverte à l'Afrique cinquantenaire* : « Sous le soleil de plomb de tes tropiques, cultiver ton sol relève de l'héroïsme. Dans ces conditions, comment convaincre ta jeunesse de retourner à la terre ? » (Gallimard, Paris, 2010, coll. « Continents noirs », p. 31).

BIBLIOGRAPHIE¹⁵¹

Abou El Maaty, Nagwa

- 2007 « La scolarisation de l'apprentissage agricole en France : les fermes-écoles au service de l'agriculture et de son enseignement (19^e siècle-début 20^e siècle) », *Ruralia* [En ligne], n° 21. (Mis en ligne le 11 avril 2009. URL : <http://ruralia.revues.org/1852> - consulté en déc. 2011).

AGRIDAPE (Revue sur l'Agriculture durable à faibles apports externes)

- 2003 Vol. 19, n° 1 (dossier « Les champs-écoles à l'œuvre ! »), mai.

- 2010 Vol. 26, n° 3 (dossier « Partenariats pour l'apprentissage »), décembre.

Ce magazine est une édition régionale pour l'Afrique francophone du magazine *LEISA* co-publiée par ILEIA et IIED (Institut International pour l'Environnement et le Développement et le Centre d'information pour l'agriculture durable à faible consommation externe - Programme Sahel ; site : www.iiedsahel.org).

Association nationale des acteurs des chantiers-écoles (France)

www.chantierecole.org/charte (consulté en juin 2011).

Astolfi, Jean-Pierre

- 1995 *L'école pour apprendre*, Paris : ESF Editeur, 205 p., coll. « Pédagogies ».

Barthélémy-Ruiz, Chantal

- 2011 « Jeux et détours en pédagogie », Centre Inffo, l'Encyclopédie de la formation (article mis à jour le 18 avril 2011).

(<http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/Jeux-et-detours-en-pedagogie.html>, consulté en déc. 2011).

Becu, Nicolas, Pierre Bommel, Aurélie Botta, Christophe Le Page et Pascal Perez

- 2010 « Les technologies mobilisées pour l'accompagnement », p. 183-201 in : Michel Etienne (ed.), *La modélisation d'accompagnement : une démarche participative en appui au développement durable*, Versailles : Ed. Quae, 367 p., coll. « Update sciences & technologies ». (disponible sur http://cormas.cirad.fr/ComMod/pdf/Becu_2010_BC_Chap7.pdf, consulté en déc. 2011).

Benkahla, Amel & Pape Nuhine Dièye

- 2010 *Analyse des plans d'investissements agricoles. Les cas du Sénégal, du Mali et de la CEDEAO*, Initiative Prospective Agricole et Rurale (IPAR), juillet, 60 p. (Etude commanditée par Oxfam International).

(http://www.roppa.info/IMG/pdf/Analyse_plan_d_investissment_agricole.pdf).

Besson, Igor *et al.*

- 2010 Dossier « Enseignement et formation : le défi du réseau FAR », *Afrique Agriculture*, n° 379, novembre-décembre, p. 27-31 (« Coup de projecteur » ; avec Martin Weiss).

(Titre de l'article principal du dossier : « Renforcer le rôle des producteurs dans la définition et la mise en œuvre des politiques de formation »).

- 2011 Dossier « Atelier de Bamako [avec les organisations professionnelles agricoles et rurales africaines] : Des échanges fructueux », *Afrique Agriculture*, n° 380, janvier-février, p. 26-34 (« Coup de projecteur » ; avec les membres du secrétariat exécutif du réseau FAR).

(Titre de l'article principal du dossier : « Bâtir une vision partagée de l'agriculteur de demain »).

Cameroun (Ministère de l'Agriculture et du Développement rural/Ministère de l'Élevage des Pêches et des Industries animales)

- 2007 « Programme de rénovation et de développement de la formation professionnelle dans les secteurs de l'agriculture, l'élevage et la pêche » [AFOP] proposé au Financement C2D, MINADER/MINEPIA, mai, v + 71 p. + 5 ann. (Version finale).

Voir aussi : Réseau FAR, 2011-12 et <http://c2dafop.info/>.

¹⁵¹ Le système de notation des noms d'auteurs est : « Nom, Prénom » pour le premier, puis « Prénom Nom » pour les suivants.

Capelle, Jean

1990 *L'Éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1946-1958*, Paris : Karthala/ACCT, 329 p. (Préface de Léopold Sédar Senghor).

Carré, Philippe, André Moisan & Daniel Poisson (eds.)

1997 *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris : PUF, 276 p., coll. « Pédagogie d'aujourd'hui » (nouvelle version de l'ouvrage de 1992).

2001 *L'autoformation. Perspectives de recherche*, Paris : PUF, coll. « Formation et pratiques professionnelles ».

Carré, Philippe

1997 *La galaxie de l'autoformation*, p. 19 in : P. Carré et al. (eds.), *L'autoformation...* (v. Carré et al.)

Voir « L'autoformation » sur :

http://www.tutofop.educagri.fr/ressources/FOAD_Autoformation/autoformation3.htm ou

<http://www.encyclopedie-de-la-formation.fr/Autoformation.html> (version allégée de la « galaxie » avec cinq courants majeurs au lieu de l'énoncé des sept piliers de l'autoformation dans l'ouvrage de 1992).

2005 *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod, coll. « Psycho Sup ».

Coulibaly, Adama

2009 « Exemple des Centres des Métiers Ruraux en Côte d'Ivoire (CMR) », Atelier régional AFD-GTZ sur l'éducation et les formations post primaires « Actions concrètes – Orientations politiques – Stratégies et vision », 21-22 octobre, Entebbe, Ouganda, 6 p.

Debatisse, Michel

1963 *La Révolution silencieuse. Le combat des paysans*, Paris : Calmann-Lévy, 275 p. coll. « Questions d'actualité » (préface de François Bloch-Lainé).

Debouvry, Pierre

2002 *Synthèse de l'Histoire du laminage des populations rurale et agricole françaises*, Montpellier, 20 p., multigr.

2005 « Enseignement public technique agricole. Problématique du passage d'une organisation nationale à la régionalisation à partir des réflexions engagées dans les quatre pays de l'opération SNFAR [Bénin, Burkina Faso, Mali et Sénégal] », communication aux IX^e journées d'études Ingénierie des dispositifs de formation à l'international (IDFI), 8-9 décembre, Agropolis, Montpellier, 3 p.

(disponible en ligne à partir de : <http://www.reseau-far.com/>).

2009a « La difficile émergence de la formation professionnelle de base et de masse en Afrique de l'ouest et centrale », p. 35-47 in : Alain Maragnani (ed.), *Formation professionnelle et développement rural*, Dijon/Montpellier : Educagri Editions/ Montpellier SupAgro, 197 p., coll. « Les cahiers du réseau FAR ».

2009b (avec Alain Maragnani), « Glossaire », p. 177-189 in : A. Maragnani (ed.)... (v. Maragnani). (disponible en ligne à partir de : <http://www.reseau-far.com/>).

2011 « Le défi du monde rural en Afrique Subsaharienne : approche historique de la démographie, de l'emploi et du développement agricole », p. 2-7 in : Les enjeux du financement de la formation agricole en Afrique, coll. « Dossier thématique », n°1, juin. (disponible en ligne à partir de : <http://www.reseau-far.com/>).

Dumont, René

1954 *Economie agricole dans le monde*, Paris : Dalloz, 599 p., coll. « Etudes politiques, économiques et sociales ».

Fourniol, Jackie

2011 *L'enseignement technique et professionnel au Congo-Brazzaville*, Paris : L'Harmattan, coll. « Enseignement et éducation en Afrique ».

Gauron, André

2008 *Formation professionnelle et développement économique, bilan et perspectives pour une nouvelle étape*, février, 18 p., multigr.

(note disponible sur : http://www.agropolis.fr/formation/pdf/2008_Gauron_FPT_developpement_economique.pdf

– L'auteur a rédigé le rapport sur la *Formation tout au long de la vie*, La documentation française, en 2000 et a

- participé au *Rapport du groupe de réflexion sur la formation professionnelle* du ministère français des Affaires étrangères et européennes en décembre 2007 et au document de stratégie « Education-formation-insertion » présenté au CICID).
- 2009 « Les enjeux géopolitiques et économiques de la formation agricole et rurale », p. 21-34 in : Maragnani, Alain (ed.), ... (v. Maragnani).
- Ginies, Paul & Jean Mazurelle
2010 *L'Afrique forme ses élites. Histoire d'une réussite*, Paris : L'Harmattan, 289 p.
- Gondwe, Mtinkheni & Jos Walenkamp
2011 *Alignment of Higher professional education with the needs of the local labour market. The case of Ghana*, La Haie : NUFFIC (Netherlands organisation for international cooperation in higher education)/The Hague University of Applied Sciences, April, 78 p.
- Guth, Suzie
1990 « L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 90, jan-fév.-mars, p. 71-97 (« Notes de synthèse »).
- Jacquemot, Pierre
2011 « Cinquante ans de coopération française avec l'Afrique subsaharienne. Une mise en perspective », *Afrique contemporaine*, vol. 238, n° 2, p. 45-57.
- Kissy, Michel Kraïdy
2012 *Programme National des Centres des Métiers Ruraux. Note de présentation*, 17 p. (Note compilée pour le compte de la [Cellule de Coordination] CECO le 6 janvier).
- Kodjo, Edem
2010 *Lettre ouverte à l'Afrique cinquantenaire*, Paris : Gallimard, 77 p., coll. « Continents noirs ».
- Kuengienda, Martin
2007 *Quelle démocratie pour l'Afrique ? Pouvoir, éthique et gouvernance*, Paris : L'Harmattan, 292 p., coll. « Etudes africaines ».
- Laroche, Claude
2011 *Dispositifs et systèmes de financement de la formation agricole et rurale. Enquêtes sur 13 centres de formation à Madagascar. Rapport d'étude*, Montpellier : Réseau FAR, octobre, 4 volumes : Vol. 1. *Rapport principal*, 268 p., Vol. 2. *Note méthodologique d'enquêtes*, p. mult. (47 p.), Vol. 3. *Résultats des enquêtes sur les centres de formation*, 112 p., Vol. 4. *Diaporama : restitution de l'étude le 26 octobre 2010*, p. mult. (31 p.).
- Le Boterf, Guy
1999 *L'ingénierie des compétences*, Paris : Editions d'Organisation (2^e édn revue et augmentée), 445 p.
- Levrel, Harold, Karimou Ambouta, Maman-Sani Issa et al.
2006 « Six réserves de biosphère d'Afrique de l'Ouest : à la recherche d'indicateurs d'interactions pour gérer la biodiversité », p. 53-64.
(<http://www.unesco.org/mab/doc/savanna/doc/article.pdf>, consulté en déc. 2011).
- Malassis, Louis
1963 *Investissements intellectuels dans l'agriculture et développement économique et social*, Paris : OCDE, 157 p. (« Documentation dans l'agriculture et l'alimentation », n° 60).
- Maragnani, Alain (ed.)
2009 *Formation professionnelle et développement rural*, Dijon/Montpellier : Educagri Editions/Montpellier SupAgro, 197 p. (« Les cahiers du réseau FAR »)
- Mayaki, Ibrahim Assane
2008 « Comment repenser politiquement l'agriculture », p. 381-386 in : Jean-Claude Devèze (ed.), *Défis agricoles africains*, Paris: AFD/Karthala, 414 p.

(traduit en 2010, « Rethinking agricultural policy », p. 241-246 in : Jean-Claude Devèze (ed.), *Challenges for African Agriculture*, Washington : AFD/World Bank, xxiii + 267 p., « Africa Development Forum Series »).

Mendras, Henri

1967 *La fin des paysans. Innovations et changement dans l'agriculture française*, Paris : SEDEIS, 364 p., coll. « Futuribles », n° 6.

NEPAD/Programme Détaillé de Développement de l'Agriculture Africaine (PDDAA)

<http://www.nepad-caadp.net/francais/about-caadp.php>.

Pacquement, François

2010 « Belles histoires de l'aide. Introduction thématique », *Afrique contemporaine*, n°236, n° 4, p. 43-51.

Pastré, Pierre (ed.)

2005 *Apprendre par la simulation. De l'analyse aux apprentissages professionnels*, Toulouse : Octarès Editions, 363 p., coll. « Formation » (réédité en 2009, 375 p.).

Reboul, Claude

1977 « Déterminants sociaux de la fertilité des sols », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 17-18, novembre, p. 85-112.

1981 « L'apprentissage familiale des métiers de l'agriculture », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 39, septembre, p. 113-120.

Réseau international FAR

2011-12 *Analyse comparée des processus de mise en œuvre et de transformation des dispositifs de formation agricole et rurale dans trois pays d'Afrique*, Montpellier : Réseau FAR.

- *Etude secondaire au Maroc*, Abdelkader Ftouhi, rapport provisoire, novembre 2011, 82 p.

- *Etude principale au Cameroun*, Aboubakar Njoya, rapport provisoire, décembre 2011, xii + 81 p.

- *Etude secondaire à Madagascar*, Serge Bene, rapport provisoire, janvier 2012, 75 p.

Rowat, R.

1980 *Personnel qualifié et développement agricole et rural*, Rome, v + 128 p., coll. « Etude FAO : Développement économique et social », n° 10 (Préface de Rafel Moreno).

(existe également en anglais : *Trained manpower for agricultural and rural development*, « FAO Economic and Social Development Paper », 1980, vi + 124 p.)

Schwartz, Bertrand

1968 « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de Pédagogie*, n° 4, juillet-août-septembre, p. 32-44.

Simon, Bernard

2000 « Brève rétrospective de l'enseignement agricole colonial en France des origines aux indépendances », p. 447-462 in : Michel Boulet (ed.), *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture. 1760-1945*, Dijon : Educagri Editions, 525 p. (Actes du colloque, ENESAD, 19-21 janvier 1999).

Tsala Tsala, Jacques-Philippe

2004 « L'enseignement technique au Cameroun : le parent pauvre du système ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 18, juillet-décembre, p. 176-193 (DOI : 10.3917/cdle.018.0176).

Voir également du même auteur : *Transferts des modèles éducatifs dans l'enseignement secondaire public (1980-2003). Le cas du Cameroun*, Genève : UNESCO (BIE), 2003 (Rapport final).

UNESCO

2001 *Final Report of the second international congress on TVET*, Seoul : UNESCO.

(Disponible sur : [http://www.unevoc.unesco.org/tvetipedia.0.html?&tx_drwiki_pi1\[keyword\]=TVET](http://www.unevoc.unesco.org/tvetipedia.0.html?&tx_drwiki_pi1[keyword]=TVET) - consulté en nov. 2011).

2005 *Instruments normatifs concernant l'enseignement technique et professionnel*, Paris : UNESCO, 64 p. (ED/STV/TVE/2005/PI/H/3).
(Disponible en plusieurs langues sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001406/140603f.pdf> - consulté en déc. 2011).

Walther, Richard

2006 (& André Gauron) : *Le financement de la formation professionnelle en Afrique. Etude de cas de cinq fonds de la formation*, Paris : Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement (DGCID), Ministère des Affaires Étrangères (MAE), février, 86 p.
(disponible sur : http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/310_IntFormation_Afrique.pdf consulté en nov. 2011).

2007 (avec le concours de Ewa Filipiak) : *La formation professionnelle en secteur informel. Ou comment analyser l'économie des pays en développement. Les conclusions d'une enquête terrain dans sept pays africains*, Paris : AFD, juin, 227 p., coll. « Notes et documents », n° 33.
(disponible sur le site de l'AFD et plusieurs autres sites ; existe une note du GRET du même titre sur ce document dans *l'Actualité aux entreprises*, n° 14, nov. 2007, 5 p., accessible sur <http://www.gret.org>).

2008 (avec le concours de Ewa Filipiak) : *Nouvelle formes d'apprentissages en Afrique de l'Ouest. Vers une meilleure insertion professionnelles des jeunes*, Paris : AFD, avril, 191 p., coll. « Notes et documents », n° 40.
(disponible sur le site de l'AFD et plusieurs autres sites).

2011 « Financement et coût de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle : vers un changement de paradigme en matière d'efficience et de "soutenabilité" », p. 7-14 in : *Les enjeux du financement de la formation agricole en Afrique*, coll. « Dossier thématique du réseau FAR », n°1, juin.
(disponible sur http://www.reseau-far.com/fileadmin/user_upload/notes/Dossier_Thematique_FAR_Juin_2010.pdf).

Wikipedia (source utilisée comme indicateur d'éléments intéressant mais souvent approximatifs et toujours à vérifier)

- sur l'Agriculture : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Agriculture> (consulté en déc. 2011).

- sur l'Ecole normale William Ponty :

http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole_normale_William_Ponty (consulté en déc. 2011).

- sur l'Éducation en Côte d'Ivoire :

http://fr.wikipedia.org/wiki/%C9ducation_en_C%F4te_d%27Ivoire (consulté en déc. 2011).

- sur l'Histoire de l'enseignement agricole en France :

http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l%27enseignement_agricole_en_France (consulté en jan. 2012)

ANNEXE 1. L'ACTION DE L'AGRICULTEUR DANS UNE SITUATION COURANTE MAIS COMPLEXE

199. Il nous est apparu opportun d'inclure ici un exemple de situation commune dans laquelle peut se trouver presque tout cultivateur ou cultivatrice de sorgho en Afrique de l'Ouest – mais aussi un peu partout sur le continent africain, en Inde ou aux Etats-Unis, dans les régions tropicales sèches où le sol est peu fertile, surtout là où l'érosion a emporté les couches arables et où l'on a pratiqué une monoculture céréalière : avoir son champ envahi par le *Striga*, une plante parasite annuelle dite aussi « herbe des sorcières » qui se fixe sur les racines du sorgho jusqu'à provoquer la destruction complète du champ¹⁵². Le *Striga* cause en effet avec le « foreur de la tige », un insecte dont la larve se loge dans le chaume, les dégâts les plus grands aux champs de sorgho.

200. Voyons comment la lutte contre le *Striga* constitue une situation d'apprentissage complexe du point de vue de l'agriculteur qui va devoir successivement et/ou simultanément :

– **Repérer les symptômes de l'attaque :**

Avant toute chose, le cultivateur connaît ou doit connaître les différents stades de croissance des plantes qu'il cultive et leurs conditions de développement. Il doit être attentif à leur état. En effet, les graines minuscules de *Striga* qui peuvent rester dormantes plusieurs années en sol sec germent lorsqu'elles se trouvent près de racines de mil. Le *Striga* peut rester souterrain pendant plus d'un mois et affecter les plants de sorgho qui s'affaiblissent et jaunissent progressivement, causant parfois un mal considérable aux cultures avant même que l'on ne s'aperçoive de sa présence.

Il y a simultanément d'autres « ravageurs » des cultures aux premiers desquels la larve du foreur de la tige déjà cité, mais également d'autres insectes, des rongeurs, oiseaux, nématodes champignons, virus, bactéries, etc., et des adventices – ou « mauvaises herbes » - à connaître et à contrôler ou combattre.

– **Connaître et choisir le moyen ou la combinaison de moyens de lutte :**

Une fois que le parasite est détecté, la lutte peut se faire manuellement en arrachant les pousses de *Striga* avant leur floraison car en trois mois, une plante peut produire à nouveau des milliers de graines qui se répandent dans la terre et peuvent à nouveau y rester dormantes. Mais si les pousses ne sont pas toutes et complètement arrachées (et brûlées), cela peut au contraire favoriser la repousse et il faudra répéter plusieurs fois l'opération pendant toute la saison. Cet arrachage pour être efficace ne peut donc être fait à demi ou au hasard.

Un autre moyen de lutte est d'utiliser la petite houe ou binette (la « daba » en bambara) ou un outil tiré par des bœufs pour sarcler le sol entre les rangs de culture. Cela nécessite que le sorgho n'ait pas été planté profond. Et si ce traitement n'est pas répété régulièrement, des segments de *Striga* coupés peuvent repousser et se propager.

Le cultivateur peut également choisir des herbicides ou des produits à base d'hormones favorisant la germination des graines (sans racine où se fixer, les pousses de *Striga* meurent alors rapidement) mais cela a un coût en général relativement élevé par rapport à ce que rapportera la culture de subsistance.

Enfin, l'application d'engrais qui a pour effet de renforcer la vigueur du sorgho diminue l'impact

¹⁵² Le ou la *Striga* envahit aussi le maïs, le mil (aussi dit millet perle, mil à chandelle, mil pénicillaire, petit mil...), le riz de hautes terres et la canne à sucre. A noter que le terme de mil désigne à la fois le millet perle et le groupe de céréales à très petite graine comprenant millet, fonio, éleusine, etc, tandis que le « gros millet » ou « millet indien » est aussi l'appellation du sorgho. Concernant la qualification de plante parasite, nous l'avons préféré à celui d'adventice ou plante adventice – « mauvaises herbes » en langage courant - qui désigne des plantes poussant spontanément dans une culture et dont la présence est plus ou moins nocive à celle-ci du fait des effets de compétition avec la plante cultivée, vis-à-vis de l'eau, de la lumière et des éléments minéraux contenus dans le sol. Le *Striga* ne pourrait pas en effet croître spontanément sans plante hôte.

du parasite et donc les pertes à la récolte. Les engrais participent aussi à l'amélioration de la fertilité du sol (notamment si les parties aériennes des plantes cultivées restent sur place après la récolte et sont intégrées au sol lors du labour) et diminuent donc à moyen terme la prégnance du parasite, mais comme les herbicides et tout intrant, ils sont onéreux.

– **Limiter la dissémination des graines par rotation ou association de cultures :**

Le fait de labourer rapidement le chaume des récoltes affectées peut empêcher le *Striga* de fleurir après la moisson et donc de produire des graines.

La rotation entre cultures annuelles différentes, notamment l'alternance entre espèces de céréales qui ne sont pas toutes affectées par le *Striga*.

L'introduction de cultures pièges - dites « cultures faux-hôtes » - du *Striga* telles que le coton, l'arachide, le niébé, le soja, le tournesol, le sésame..., permet de stimuler la germination des graines de *Striga*. Ces cultures doivent être récoltées avant de planter le sorgho. Outre que ces cultures sont des productions destinées à l'alimentation ou la vente, les légumineuses – arachide, soja, niébé - améliorent la fertilité du sol grâce aux nodules de leurs racines qui fixent l'azote de l'air, et donc augmente le rendement des cultures qui leur succèdent.

Il faut savoir que ces méthodes dites de lutte intégrée constituent les principales préoccupations de la recherche ces dernières années. Ce sont des méthodes à la fois culturales (adaptation des systèmes de culture et des itinéraires techniques) et biologiques (gestion de l'écosystème en utilisant les faiblesses des ravageurs, notamment les propres ravageurs des ravageurs).

Pareillement certaines plantes ayant fonction d'« engrais verts » - *Crotolaria*, *Calapogonium*, *Mucuna*, *Pueraria*... - constituent des cultures faux-hôtes et améliorent la fertilité du sol mais elles sont rarement cultivées pour de multiples raisons (elles ont besoin d'eau et elles demandent du temps de travail et/ou de l'argent pour acheter les graines, mettre en place la culture, etc.).

Enfin des variétés de sorgho (y compris celles de type fourrage et l'hybride sorgho-Soudan) plantées très serrées stimulent la germination du *Striga* mais leurs jeunes pousses doivent être labourées avant la floraison du *Striga*. Cependant ce travail non-productif et cette utilisation de la terre sont rarement adaptés aux contraintes des agriculteurs.

– **Prévoir la possibilité d'attaque :**

Cultiver des variétés de sorgho moins sensibles au *Striga*, - on dit « tolérantes », voire résistantes quand elles existent permet de diminuer les effets néfastes du parasites... Cela dépend des recherches effectuées dans les pays et il peut s'agir de trouver des informations auprès des services de vulgarisation. Plusieurs programmes de promotion de variétés résistantes mises au point par l'Institut international de recherche sur les cultures des zones tropicales semi-arides (ICRISAT) sont en cours auprès des agriculteurs du Sahel sous la coordination de l'Institut malien d'économie rurale (IER) de Bamako, dans le cadre de l'initiative « Réponse mondiale pour la sécurité alimentaire ».¹⁵³

201. De plus, l'apprentissage ne se fait pas au hasard mais **il dépend en grande partie des circonstances** : dans l'exemple de la lutte contre le *Striga* ci-dessus, le lieu et le moment de l'infestation du champ, l'association ou la rotation de cultures, l'histoire de la parcelle, l'existence et l'accès à l'information, aux moyens de production (variétés, engrais...), etc.

202. En résumé, de la connaissance préalable ou en construction de la biologie du sorgho et du *Striga* à l'expérience des résultats de la combinaison des modes de lutte contre la plante parasite que l'agriculteur met en œuvre (arrachage, sarclage, application d'herbicide, épandage d'engrais ou de fertilisants rotation de culture, association de culture faux hôtes...) en passant par l'existence des conditions requises d'application des méthodes de lutte et l'accès aux moyens de lutte eux-mêmes, **les actions - et les apprentissages – sont difficilement décomposables en phases ou en étapes nettement séparées** car elles sont liées les unes aux autres. En effet, les interventions se font les unes par rapport aux autres de façon coordonnée et conduisent à un résultat final unique. Elles sont tour à

¹⁵³ D'après l'article « Sorgho : un grain d'avenir », *Spore*, n°151, février-mars 2011, p. 20 (bimestriel accessible sur le site du CTA, le Centre technique de coopération agricole et rural, situé à Wageningen aux Pays-Bas : <http://spore.cta.int>).

tour et simultanément des observations, des gestes concrets et des savoirs à intégrer dans l'ensemble du processus de lutte - et d'apprentissage de lutte... Elles peuvent parfois être des résultats à réinvestir dans l'étape suivante mais leurs résultats se combinent sans nécessairement suivre la chronologie immédiate de faits, sans linéarité. La problématique principale est donc de capitaliser à la fois les observations, les réflexions, les nouveaux savoirs... selon **un processus mélangeant itération, comparaison, intégration et pluridisciplinarité**, donc dans une démarche qui partage des points communs avec l'approche par compétences¹⁵⁴.

203. Un autre exemple illustratif que nous ne développerons pas ici est la récolte de riz au couteau à lame plate en Asie du Sud-Est¹⁵⁵. Bien que demandant beaucoup plus de travail que la récolte à la faucille, outil qui existe dans les mêmes régions, cette pratique répond à la fois à des contraintes biologiques, agronomiques, de conservation des « bottelettes » de panicules de riz, voire d'organisation du travail, ainsi que de la **conception magico-religieuse** que l'âme du riz pourrait s'échapper si la lame de l'instrument de moisson était visible¹⁵⁶.

204. Enfin, un domaine extrêmement important est désormais la transformation des produits agricoles bruts en biens alimentaires pratiques à utiliser par les consommateurs en ville. C'est même un enjeu majeur pour restaurer ou consolider la sécurité alimentaire en Afrique. Mais pour que les agriculteurs africains bénéficient de la croissance de la demande alimentaire urbaine, ils doivent savoir et pouvoir transformer et commercialiser leurs productions vivrières.

¹⁵⁴ Cette construction de la compétence est illustrative du nouveau concept de « compétence située » inventé par Patrick Mayen et Jean-François Métral.

¹⁵⁵ Le « kè' » en Thaï, « tamé » ou « taméng » en Malais de Patani (sud de la Thaïlande), « ani ani » en javanais, « ketap » en Iban (Bornéo), « gamulang » en Ifugao (Luçon)... Les anglais le dénomment « finger knife », voire « angled knife », avec parfois la précision « rice harvesting finger knife », et on lit généralement en français « couteau de moisson du riz ».

¹⁵⁶ Voir par exemple la série d'articles dans *American Ethnologist* (Douglas Miles, 1979, « The finger knife and Ockham's razor: A problem in Asian culture history and economic anthropology », vol. 6, n°2, mai, p. 223-43 et 1980, « Seeds and/or weeds? A response to Dove », vol. 7, n°2, mai, p. 373-4 ; Michael R. Dove, 1980, « The use of the finger knife among the Iban », vol. 7, n°2, mai, p. 371-3 (« Critical commentary ») ; Jeffrey D. Brewer, « The finger knife in Southeast Asia », vol. 7, n°2, mai, p. 375), ou encore les travaux de thèse de Guy Trébuil (*Sathing Phra : un système agraire rizicole en crise au sud de la Thaïlande*, Institut national agronomique Paris-Grignon, Paris, 1987, 2 vol., 374 p. + ann.) ou d'Igor Besson (*Le développement de l'hévéaculture en Thaïlande péninsulaire. Essai de synthèse des caractères originaux de la production de caoutchouc à partir de l'étude de la dynamique d'un village malais*, Institut national agronomique Paris-Grignon, Paris, 2002, 4 vol., 1270 p.), toutes références que nous ne reprenons pas en bibliographie finale du présent document.

ANNEXE 2.

COMPARAISON DES CARACTERISTIQUES DES DEUX PRINCIPALES VOIES DE FORMATION PROFESSIONNELLE AGRICOLE

Caractéristiques	Formation initiale (FI) des jeunes	Formation continue (FC) des adultes en activité
Public concerné	<ul style="list-style-type: none"> - Futurs agriculteurs - Futur encadrement agricole à différents niveaux (agent, animateur, technicien...) - Métiers connexes à tous les niveaux - Futurs formateurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Agriculteurs en activité - Professionnels du secteur agricole - Responsables professionnels (OP, coopératives...) - Cadres en recyclage (secteurs public et privé)
Principales parties prenantes	Co-partenariat Etat-professionnels + le cas échéant les collectivités territoriales : <ul style="list-style-type: none"> - L'Etat décide de l'orientation, planifie et finance avec un ministère technique donné (type Agriculture, Elevage, Pêche, Forêts, Eau ou ressources hydraulique...) et/ou un ministère transversal (Enseignement ou Education nationale, Enseignement technique et Formation professionnelle...) - Organisations professionnelles, légitimes et nécessaires - Collectivités territoriales 	Co-partenariat entre professionnels (Entrepreneurs/employeurs et Travailleurs) : <ul style="list-style-type: none"> - Organisations professionnelles et interprofessionnelles - Entreprises - Coopératives - Etat
Autres parties prenantes	<ul style="list-style-type: none"> - Organismes de formation - Autres ministères impliqués dans la formation et l'insertion des jeunes en général (ministères de l'Emploi et/ou du Travail, de la Fonction publique, de l'Enseignement supérieur et/ou de la Recherche) et celles des jeunes ruraux en particulier (ministère du Développement rural) 	<ul style="list-style-type: none"> - Chambre d'agriculture, syndicat... - Organismes collecteurs des taxes de formations (qui gèrent les fonds et mettent en œuvre ou délèguent la formation) - Collectivités locales - Société civile
Type de formation	Diplômante : ouverture sur une famille de métier (voire seulement un métier notamment en fonction du niveau du diplôme), donc souplesse dans l'insertion professionnelle <ul style="list-style-type: none"> - De longue durée - Avec une partie théorique et générale importante - Nécessitant l'application pratique pour développer des compétences - Variabilité des modalités : apprentissage (dominante pratique), système dual (alternance entre formation et situation de travail en exploitation/ atelier/ entreprise), formations avec différents types de stages... 	Qualifiante : adaptée pour répondre à une situation problème identifiée (donc a des similarités avec le conseil mais n'est pas aussi individualisé) <ul style="list-style-type: none"> - De courte durée - Avec une dominante de pratique (sur le « terrain », en atelier...) - Avec ou sans partie théorique - Variabilité des modalités : formation modulaire, alternance, champ-école sur un cycle de production, voyages d'échanges, jeux pédagogiques... Diplômante : diplômes identiques et caractéristiques proches de celles de la formation initiale
But et terme de la formation	<ul style="list-style-type: none"> - Création de ressources humaines compétentes dans des domaines définis à l'avance (notion de planification et d'adéquation formation-emploi) - Augmentation des opportunités économiques et sociales pour la nation 	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation immédiate des compétences pour répondre à une question pratique - Amélioration de la production, des conditions de travail, <i>etc.</i>

Caractéristiques	Formation initiale (FI) des jeunes	Formation continue (FC) des adultes en activité
Structures de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Structures formelles - Variabilité de l'importance établissements publics-établissements privés - Existence d'institutions des secteurs privés, associatifs, sous condition d'un espace de concertation et de contractualisation avec l'Etat - Rôle des professionnels comme intervenants dans les formations, tuteurs, maîtres d'apprentissage ou de stage... 	<ul style="list-style-type: none"> - Variable et comprenant le non formel (champ-école...), voire l'informel (échanges entre pairs...) - Importance des ONG et des structures privées - Les établissements publics et privés (par exemple de formation initiale) jouent aussi un rôle (pour identifier et évaluer les besoins, pour réaliser les former...)
Sources de financement	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources de l'Etat - Taxe d'apprentissage quand il y en a et dans le cas où il y a une réglementation nationale - Participation des familles des apprenants aux coûts directs - Bailleurs de fonds/Partenaires techniques et financiers 	<ul style="list-style-type: none"> - Différentes taxes parafiscales (sur la masse salariale, sur les exportations...) - Ressources des individus et des organisations - ONG, Bailleurs de fonds/Partenaires techniques et financiers
Logique du système	<ul style="list-style-type: none"> - Logique plutôt de l'offre, avec un encadrement globalement impersonnel - Logique des politiques publiques avec possibilité de concertation avec les interprofessions - Importance de l'orientation scolaire dans le cursus des apprenants - Logique de transmission de la culture dominante (plutôt valeurs dites modernes), voire d'adaptation aux codes socioculturels et aux représentations exogènes... - Risque de déracinement géographique et culturel 	<ul style="list-style-type: none"> - Logique plutôt de la demande (type « à la carte »), logique de marché - Variabilité de l'encadrement mais globalement accompagnement individualisé
Logique des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Impact de la formation seulement sur le long terme (revenus espérés, changement social...) - Influence de la situation et des stratégies familiales (catégorie socio-professionnelle, culture, éducation...) - Stratégie individuelle de poursuite d'étude 	<ul style="list-style-type: none"> - Réponse à la question de formation (donc économique, social, environnemental, etc.) - Logique de l'adhésion volontaire et de la motivation personnelle - Obligation réglementaire le cas échéant (si installation agricole, si vente et/ou transformation de certains produits...)
Relation des apprenants avec les parties prenantes	<ul style="list-style-type: none"> - Dépendance au système - Hiérarchie forte 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomie de décision - Relative égalité
Conditions d'entrée dans le dispositif de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-requis scolaire (variable selon le niveau de formation), donc très souvent exclusifs pour les minorités - Variabilité des coûts de formation - Existence des coûts indirects (transport, absence pour les personnes qui travaillent) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pré-requis plutôt en termes de pratiques et d'expérience - Risque d'exclusion si inadéquation des modes d'organisation et de fonctionnement de la formation aux exigences qui découlent du mode de vie, de la disponibilité et des spécificités culturelles des apprenants
Lien du dispositif de formation avec	<ul style="list-style-type: none"> - Politiques de développement agricole - Politique d'insertion professionnelle - Disponibilité du marché de l'emploi et capacité du pays à absorber les sortants - Politiques éducatives (dont partage d'une culture commune) - Politique incitative à la mobilité sociale (possibilité de mutation professionnelle des futurs agriculteurs, exode rural) 	<ul style="list-style-type: none"> - Politiques de développement - Politique de formation des producteurs - Politique nationale et système de vulgarisation et de conseil à l'exploitation - Système national de recherche agricole

Caractéristiques	Formation initiale (FI) des jeunes	Formation continue (FC) des adultes en activité
	– Système national de recherche agricole	
Complément nécessaire pour valoriser la formation	<ul style="list-style-type: none"> – Politique d'Installation agricole – Disponibilité de foncier – Existence de crédit (foncier, matériel...) 	<ul style="list-style-type: none"> – Disponibilité d'intrants (semences, pesticides, biopesticides, <i>etc.</i>) – Existence de marchés – Existence de crédit et microcrédit

Source : tableau original réalisé pour ce document

ANNEXE 3.

QUELQUES ELEMENTS D'HISTOIRES ANCIENNES SUR LA FORMATION AGRICOLE ET RURALE EN AFRIQUE FRANCOPHONE

205. Il s'agit ici de tenter de remonter à l'organisation de l'enseignement agricole avant les indépendances, ce faire même si nous savons nous lancer dans une aventure que nous ne maîtrisons pas vraiment. Il n'existe en effet pas une véritable histoire de l'enseignement agricole en Afrique francophone. Nous nous risquons ici à proposer trois très grandes périodes – avant 1900, 1900-1945, 1945-1960 - et à mélanger des données factuelles et globales dans le souci d'apporter des éléments d'information sur ce thème. Tout au plus, nous proposons des hypothèses et des liens entre orientation politique-développement agricole-formation professionnelle que d'aucuns jugeront pas assez ou trop généraux, bref des informations discutables et insuffisantes mais le but est bien à cette étape de lancer le débat, point de le trancher¹⁵⁷.

206. Pour commencer, il faut savoir que la question de la **professionnalisation des agriculteurs** s'est posée de tout temps : c'est ce qu'on peut appeler le passage d'une agriculture de situation – on naît paysan et on le demeure toute sa vie, avec un statut social généralement bas dans la plupart des sociétés – à une agriculture de profession, notamment dans le cadre de l'exploitation ou l'entreprise familiale – avec un métier qui s'apprend car il nécessite des aptitudes et des compétences spécifiques et qui est socialement reconnu, autrement dit une position sociale équivalente à celle des autres catégories professionnelles. En France, après quelques tentatives éphémères de créer des écoles agricoles dans les années 1760, la réponse en faveur de l'apprentissage a commencé à être donnée par C.-J.-A. Matthieu de Dombasle avec la création de la ferme-école de Roville-devant-Bayon près de Nancy en 1822 et par ses anciens élèves qui ont fondé dans les années 1930 les fermes-écoles de Grignon près de Paris, Grandjouan (au sud de Rennes) et La Saulsaie (près de Lyon). Ce sont des institutions qui sont à l'origine des écoles régionales d'agriculture, puis écoles nationales d'ingénieurs agricoles, pour être enfin les écoles d'agronomie actuelles. La réponse définitive à cette question a été apportée en 1848 par la création de l'enseignement professionnel de l'agriculture.

I. Les débuts coloniaux surtout religieux d'enseignement professionnel, y compris agricole, au XIX^e siècle

207. Les pacifications de leurs colonies par les pays européens – Portugal, Espagne, Pays-Bas, Angleterre, France, Allemagne... - ont succédé à des périodes d'expéditions et de conquêtes territoriales généralement militaires entre le XV^e et le début du XX^e siècle. La maîtrise du commerce des matières premières puis la compétition pour l'agrandissement de leurs territoires étaient à l'ordre du jour tandis que les prétextes d'invasion n'ont pas manqué dont le très hypocrite « progrès humain » : spirituel et religieux – avec la fameuse « mission civilisatrice » - selon le cas, mais aussi progrès dit politique, économique, sanitaire, éducatif... En résumé, l'armée française et l'église catholique – ou « le sabre et le goupillon » selon la locution bien connue soulignant la vieille alliance des pouvoirs politiques et religieux – « se sont souvent retrouvés côte à côte lors des explorations de l'Afrique au XIX^e et XX^e siècle ainsi que pour l'érection des premiers établissements » éducatifs¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Malgré la prudence affichée, nous tenons à remercier Pierre Debouvry pour ses remarques et les éléments bibliographiques proposés, et Céline Pessis pour les éléments concernant le FIDES.

¹⁵⁸ Cf. S. Guth, 1990, p. 72, « L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 90.

208. Dans ses Colonies nord-africaines et en Syrie, la France a fondé quelques rares « **fermes-écoles** » sur le modèle de celles qui avaient été fondées en métropole au XIX^e s. par des agronomes et agriculteurs innovants -, souvent de grands propriétaires terriens¹⁵⁹. C'est ensuite l'**Ecole Coloniale d'Agriculture** qui est créée à Tunis en 1898 avec mission de former les cadres de plantations, principalement pour les pays du Maghreb, mais aussi pour l'Afrique sub-saharienne, l'Indochine et de nombreux pays tropicaux, colonies ou non. L'ECAT a aussi formé de nombreux ingénieurs des services agricoles coloniaux après passage à l'Ecole Nationale d'Agronomie Coloniale (ENAC) à Nogent près de Paris. C'est ensuite l'Ecole d'Agriculture de Maison Carrée à Alger qui est fondée en 1905 et le jardin d'essais de Meknès en 1914 sur lequel sera installée bien plus tard l'Ecole d'Agriculture qui commencera à fonctionner en 1945¹⁶⁰.

209. Ailleurs en Afrique, c'est également dès la première moitié du XIX^e s. que l'enseignement « à l'occidentale » a été introduit, principalement à travers de **nombreuses initiatives privées, notamment religieuses**. Ainsi les missions catholiques ont ouvert très tôt des **centres de formation agricole** pour initier les producteurs à de nouvelles techniques de production par exemple au Sénégal et au Congo français. Il en fut de même pour l'enseignement professionnel avec par exemple, l'établissement d'écoles avec des sections bois-fer pour les garçons et couture-cuisine pour les filles dans les années 1850 à Saint-Louis du Sénégal par les sœurs de Ploërmel¹⁶¹. Ce fut également l'époque et le lieu de la création de l'« Ecole des Otages »¹⁶², rebaptisée peu après « Ecole des fils de chefs et des interprètes », et la fondation ultérieure **d'écoles laïques**, d'abord primaires puis secondaires, tenus par des instituteurs français et des moniteurs locaux¹⁶³. Il ne faut pas surtout pas oublier que les populations du début de la colonisation étaient analphabètes dans leur très grande majorité.

II. Les premières écoles agricoles publiques en Afrique subsaharienne au XX^e siècle

210. À partir de la Loi dite de séparation des Eglises et de l'État de 1905, l'enseignement privé ralentit sa politique d'extension dans les colonies françaises tandis que l'État commence la mise en place de son dispositif¹⁶⁴. En fait, l'enseignement privé a connu un essor très différent selon les territoires : il a prospéré dans les territoires sous protectorat issus de la colonisation allemande (s'appuyant largement sur les églises) et à Madagascar où il fallait contrecarrer l'influence protestante anglophile selon la stratégie « *un temple une église* » formulée par le général Gallieni. Par contre, il est demeuré modeste en Afrique-Occidentale française (AOF) et en Afrique-Equatoriale française (AEF). Enfin on ne peut passer sous silence la création de l'Ecole normale fédérale de l'AOF fondée en 1903 à Saint-Louis toujours au Sénégal et renommée **Ecole Normale William Ponty** qui requérait le Certificat d'Etude Primaire (CEP) dans les conditions d'admission et par laquelle passa une bonne partie de l'élite de l'AOF¹⁶⁵.

211. La France a alors créé ses **premières écoles agricoles publiques** en Afrique subsaharienne avec des vocations pratiques très précises : par exemple en 1902, l'Ecole des Maîtres Laboureurs à Katibougou au Mali (alors Soudan français), dont est issu l'actuel Institut Polytechnique Rural (IPR) ;

¹⁵⁹ Une centaine ont été fondées mais seulement la moitié ont fonctionné pendant plus de cinq ans (cf. N. Abou El Maaty, 2007, « La scolarisation de l'apprentissage agricole en France : les fermes-écoles au service de l'agriculture et de son enseignement (19^e siècle-début 20^e siècle) », *Ruralia*, n°21).

¹⁶⁰ Cf. B. Simon, 2000, « Brève rétrospective de l'enseignement agricole colonial en France des origines aux indépendances », p. 447-462 in : M. Boulet (ed.), *Les enjeux de la formation des acteurs de l'agriculture. 1760-1945*, Dijon : Educagri Editions.

¹⁶¹ Information communiquée par Jackie Fourniol (décembre 2011).

¹⁶² En 1854 par Louis Faidherbe, alors gouverneur du Sénégal.

¹⁶³ Par exemple en Côte d'Ivoire dans les années 1993-96 par Binger, premier gouverneur de la colonie (cf. l'article sur l'Éducation en Côte d'Ivoire, http://fr.wikipedia.org/wiki/%C9ducation_en_C%F4te_d%27Ivoire, consulté en déc. 2011).

¹⁶⁴ Selon Pierre Debouvry ainsi que les deux phrases suivantes (communication personnelle, décembre 2011).

¹⁶⁵ Plus de 2 000 élèves dont de nombreux ministres et chefs d'Etat ou de gouvernement y ont été formés jusqu'à sa fermeture en 1965 (cf. Wikipedia, http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89cole_normale_William_Ponty).

et en 1903, le Centre des Dresseurs de bœufs à Nanisana à Madagascar qui deviendra l'École Pratique d'Agriculture en 1915. Ces centres étaient ouverts aux analphabètes et ne requéraient généralement aucun niveau de scolarité. De façon générale, Jackie Fourniol place aussi la naissance de l'enseignement professionnel en Afrique francophone dans les années 1900¹⁶⁶. Signalons enfin l'échec de la tentative de créer une nouvelle institution « William Ponty » pour l'agriculture pour former des instituteurs ruraux pour les écoles primaires supérieures avec le Collège technique agricole de Katibougou au début des années 1930 et une antenne au Banco en Côte d'Ivoire pour les spécialisations forestières.

212. L'ordre du jour était alors à la fameuse « mise en valeur » des Colonies : d'abord sous la forme d'investissements divers tant publics que privés mais surtout très limités et localisés (pistes, plantations...), elle est formalisée par le plan Sarraut à partir des années 1920 avec des investissements certes limités mais maintenant planifiés de la métropole. Ainsi selon François Pacquement, « [la mise en valeur] ne s'établit vraiment que lorsqu'elle passe du microéconomique au politique – « théorisée » et « planifiée » dans les années 1920, comme par exemple en France, par le ministre des Colonies Albert Sarraut (1923), ce qui lui permet de prendre une certaine ampleur »¹⁶⁷. Le même auteur propose d'ailleurs une définition plutôt neutre de « mise en valeur coloniale » comme « l'activité de l'administration coloniale qui visait à améliorer les richesses produites dans les colonies et qui a pu contribuer à améliorer les conditions de vie des populations »¹⁶⁸.

213. Il n'était alors pas question de développer le secteur agricole indigène comme on disait, mais plutôt d'avoir une main-d'œuvre qualifiée pour servir dans les grandes exploitations coloniales. Les cultures d'exportation furent progressivement introduites ou étendues selon les régions : arachide et coton en zone sahélo-soudanienne, café, cacao, hévéa en zone forestière...

214. Par ailleurs, l'administration coloniale agricole a mis progressivement en place jusqu'aux années 1940 des écoles d'agriculture pour pourvoir ses besoins en agents techniques (niveau du premier degré de l'enseignement secondaire) tandis que le dispositif métropolitain formaient les cadres supérieurs, techniciens et ingénieurs¹⁶⁹. On peut par exemple citer la création des écoles agricoles de Bingerville et Bouaké en Côte d'Ivoire, de Porto-Novo au Bénin (alors Dahomey) pour l'Afrique occidentale française (AOF) et celles de Bukoko au Congo et de Yaoundé au Cameroun pour l'Afrique équatoriale française (AEF).

215. En conclusion de ces deux périodes, nous proposons de retenir que le décalage de l'Afrique subsaharienne avec l'Afrique du nord et la métropole n'est pas très grand en termes de date ni de nature de l'enseignement agricole au départ, mais par contre que ce décalage s'agrandit avec le temps et devient très net en termes d'effectif formé et de cohérence entre niveaux de formation d'autant que le système public français d'enseignement agricole se met en place en 1848 et va s'agrandissant et se complexifiant jusqu'aux années 1960. Ainsi les centres de formation et les écoles sont fondés au XIX^e siècle en France et en Afrique surtout sur la base d'initiatives privées et/ou religieuses et ils sont essentiellement **pratiques**. Ils visent pareillement une population rurale illettrée et ils contribuent à diffuser des idées, des connaissances et des techniques nouvelles. On peut alors bien imaginer que d'une part, les formations viennent en juxtaposition de l'éducation traditionnelle - donc sans la remplacer ni utiliser les pédagogies coutumières, sauf peut-être dans le cas des institutions religieuses qui cherchent parfois aussi à imposer leurs croyances et leurs représentations à partir d'une connaissance certaine des langues et cultures locales ; et que d'autre part, elles vont contribuer à la formation des élites – agricole, sociale, puis certainement éducative, administrative et politique... - qui auront du mal à valoriser, voire auront tendance à rejeter leurs propres racines culturelles. Cela augure

¹⁶⁶ 2011, *L'enseignement technique et professionnel au Congo-Brazzaville*, Paris : L'Harmattan.

¹⁶⁷ « Belles histoires de l'aide. Introduction thématique », *Afrique contemporaine*, 2010, n°236, 4^e trimestre, p.44.

¹⁶⁸ *Ibidem*.

¹⁶⁹ Notamment l'Institut National d'Agronomie Coloniale (INAC) à Nogent-sur-Marne aux portes de Paris, école d'application à laquelle seuls les meilleurs élèves-ingénieurs agronomes pouvaient accéder en pratique et qui formaient donc très peu de personnes issues des colonies.

plus d'une césure forte entre tradition et modernisme que d'une synergie entre les deux notamment en matière de psychologie et de pédagogie, donc d'apprentissage.

III. La mise en place d'un dispositif cohérent de formation du personnel d'encadrement agricole de type fédéral dans les années 1950

216. Après la **Seconde guerre mondiale**, la priorité est donnée à la planification agricole centralisée visant notamment la mécanisation en Afrique francophone mais également dans les pays sous influence anglaise¹⁷⁰. Les plans de développement sont décidés par les instances métropolitaines et visent à fournir la France en produits de première nécessité dont elle manque – sucre, huile, coton notamment... - mais aussi en produits tropicaux – café, cacao, caoutchouc, huile de palme... Il est à remarquer que ces plans sont largement calqués sur ce que les mêmes décideurs planifiaient pour la modernisation agricole française : mécanisation d'abord et grands aménagements fonciers, puis dans un second temps, utilisation d'engrais et de variétés améliorées, les deux autres piliers de la « révolution verte ».

217. Deux organismes publics de financement des colonies sont créés : le Fonds d'investissement pour le développement économique et social (FIDES) en 1946 pour l'ensemble du territoire, et le Fonds d'équipement rural et de développement économique et social (FERDES) en 1949 pour l'AOF. Le premier, général, était chargé de financer les plans de développement des territoires d'Outremer. Il permet la construction de grandes infrastructures (ports, aéroports, routes, télécommunications, eau, électricité) et d'équipements publics (services de santé, écoles, voirie, travaux publics, logements, prêts directs aux collectivités locales). En ce qui concerne l'agriculture, en plus du développement de centres de recherche¹⁷¹, il prévoit de gigantesques travaux comme le bloc motorisé de 200 000 ha d'arachide en Moyenne Casamance, l'extension de l'aménagement rizicole de l'Office du Niger créé en 1931 après une jeunesse compliquée dans les années 1920, des plantations de canne à sucre à Madagascar, avec à chaque fois la grande mécanisation pour fournir la France en produits dont elle manque et, ne l'oublions pas, des « Ecoles de chauffeurs » pour former, soit à l'échelle de chaque territoire, soit à l'échelon fédéral, les conducteurs des machines agricoles et le personnel nécessaire à la motoculture. Le second fonds, sectoriel et pour l'AOF seulement, a permis avec la participation des communautés bénéficiaires de financer des programmes de petits travaux (écoles, marchés, dispensaires, etc.). La modernisation agricole se base sur **un encadrement assez étroit mais surtout très directif des paysans par les agents techniques**, d'aucun le qualifiant même de « caporalisé ». La formation agricole sert en fait à répondre aux besoins en ressources humaines des administrations rurales, des grands projets, et de l'animation rurale. Elle concerne essentiellement les contremaitres et les cadres techniques.

218. Il faut attendre les années 1950 pour voir se créer un **dispositif fédéral cohérent**, copie du dispositif métropolitain, mais qui s'étiolera par la suite dans le cadre des nouveaux systèmes nationaux. Ainsi le réseau d'enseignement agricole en cours de réorganisation en 1953 doit comprendre trois niveaux¹⁷² :

¹⁷⁰ Cf. par exemple le « Peanut Scheme » au Tanganyika, pays sous protectorat britannique et partie de l'actuelle Tanzanie.

¹⁷¹ Institut de recherches pour les huiles et les oléagineux (IRHO), Institut français de recherches fruitières outre-mer (IFAC), intégrés au CIRAD dans les années 1980 ; Office de la recherche scientifique d'outre-mer (ORSTOM) devenu de nos jours l'Institut de recherche pour le développement (IRD).

¹⁷² D'après les Archives nationales d'Outre-Mer : FM. FIDES 2^{ème} série. Carton 802. Chapitre 102, Art. 2. Enseignement agricole », à propos de la Réalisations des Plans Agricoles de l'AOF, env. 1952 (le plan décennal de l'AOF date de 1948 mais il est divisé en plans quinquennaux - 1948-52 et 1953-57 - élaborés à partir des évaluations des plans précédents). Le réseau d'enseignement dépend de l'Inspection générale de l'Agriculture des Colonies avec un Inspecteur général sous la direction du gouverneur général de chaque fédération (AOF, AEF...).

- élémentaire dans les **centres d'apprentissage agriculture**, afin de former des chefs d'équipe, des cultivateurs ouverts aux techniques d'exploitation rationnelles, et sur concours des moniteurs d'agriculture ;
- moyen dans les collèges techniques agricoles, afin de former des contremaîtres de culture, des agents pour les coopératives et sociétés de prévoyance, et sur concours des aides conducteurs des travaux agricoles et des aides-assistants de laboratoire ;
- supérieur à l'Ecole Supérieure d'Agriculture avec possibilité de préparation à l'Ecole Supérieure d'Application d'Agriculture Tropicale (ESAAT) : sous-chefs d'exploitation agricole, gérants pour coopératives et sociétés de prévoyance, et sur concours des conducteurs de travaux agricoles avec possibilité de préparation des concours d'accès aux cadres généraux et des assistants de laboratoire.

219. En résumé et toujours d'après Pierre Debouvry¹⁷³, « l'administration agricole de la Fédération de l'AOF pourvoyait à ses besoins en personnel qualifié par le dispositif agricole fédéral pour les agents techniques (avec un niveau de recrutement "CEPE + 2 ans" et deux années d'études) et l'école de Nogent-sur-Marne pour les techniciens et ingénieurs (avec deux structures distinctes : le centre assurant une formation spécialisée pour les techniciens issus des écoles française et l'Ecole supérieure d'agriculture tropical, l'ESAT)¹⁷⁴ ». Pourtant des agronomes à l'instar de René Dumont discernaient que « la formation professionnelle des paysans constituera le plus efficace levier du progrès agricole (donc général) de l'Afrique tropicale »¹⁷⁵.

¹⁷³ 2005, p. 1, « Enseignement public technique agricole. Problématique du passage d'une organisation nationale à la régionalisation à partir des réflexions engagées dans les quatre pays de l'opération SNFAR », communication aux IX^e journées d'études Ingénierie des dispositifs de formation à l'international (IDFI), 8-9 décembre, Agropolis, Montpellier,

¹⁷⁴ L'accès à l'ESAT fut ouvert aux Africains seulement par la loi-cadre de 1956, dit également loi Gaston Defferre, qui joua un rôle capital dans le processus d'émancipation des colonies françaises d'Afrique.

¹⁷⁵ Cf. *L'Afrique noire est mal partie*, p. 50 (Le Seuil, 1962).

ANNEXE 4.

DETAIL DES QUATRE NIVEAUX D'ENJEU ET DYNAMIQUES DE LA FORMATION AGRICOLE ET RURALE

Echelle	Appellation proposée (cf. schéma dans le texte)	Activités principales	Enjeu (champ de travail)
Individu	Dynamique socio-éducative	<ul style="list-style-type: none"> – Formation initiale de jeunes ruraux et de futurs agriculteurs qualifiés – Formation continue de producteurs en activité 	Créer des modèles de transmission adaptés = champ de la socio-pédagogie, de la psychologie, de la didactique...
Famille : exploitation agricole, unité de production	Dynamique micro-économique et sociale	<ul style="list-style-type: none"> – Gestion du système de production – Diagnostic et auto-diagnostic des pratiques – Evolution des savoirs et des pratiques – Compétences financières – Innovation... 	Moderniser les exploitations S'adapter aux conditions changeantes Utiliser les ressources naturelles de façon durable = champ de l'agronomie, de l'écologie et de la socio-économie (recherche-action, formation-action...)
Local et régional : Groupements de producteurs	Dynamique socio-économique et politique collective locale et régionale	<ul style="list-style-type: none"> – Evolution des capacités économiques et politiques du groupe – Organisation de filières – Construction sociale du ou des métiers 	Optimiser l'utilisation des moyens de production individuels et collectifs Producteurs négociant une part équitable de la plus-value créée Maîtrise des orientations stratégiques et du développement par les professionnels = champ de l'agronomie, de l'économie, de la géographie, de la sociologie...
Nation	Dynamique socio-politique territoriale et nationale	<ul style="list-style-type: none"> – Reconnaissance sociale et statut professionnel des agriculteurs – Participation des OP dans les concertations entre acteurs économiques et sociaux 	Agriculteurs, partenaires à part entière dans les politiques de développement Participation des professionnels aux différents niveaux des dispositifs de formation = champ des sciences politiques, de la sociologie