Formations professionnelles rurales en Afrique sub-saharienne

Prendre en compte les modes d'apprentissages paysans

Inter-Réseaux – Mars 2004

Rédaction : Denis Pesche et Loïc Barbedette

INTER-RÉSEAUX
DÉVELOPPEMENT RURAL

32 RUE LE PELETIER 75009 PARIS
TÉL 33 (0)1 42 46 57 13
FAX 33 (0)1 42 46 54 24
E-Mail: secretariat@inter-reseaux.org
http://www.inter-reseaux.org

Formations professionnelles rurales en Afrique sub-saharienne

Prendre en compte les modes d'apprentissages paysans

Inter-Réseaux – Mars 2004

Rédaction : Denis Pesche et Loïc Barbedette

Avant-Propos....5
Introduction....7
Chapitre 1 - L'appui aux apprentissages paysans....9
I. Contexte général et cadrage du travail....9
II. Une idée centrale pour lancer des échanges en réseau....10
III. Premières hypothèses de travail pour le groupe....11
Chapitre 2 - Progression des analyses et premiers résultats....12
I. Sept questions préalables pour analyser les apprentissages paysans....12
1. Dans quels domaines les apprentissages paysans sont-ils aujourd'hui utiles ? Comment les identifier ?....12
2. Quelles sont les conditions qui favorisent les apprentissages ?....12
3. Quels sont les mécanismes d'apprentissages paysans ?....13
4. Quelles sont les méthodes et démarches "porteuses" ?....13
5. Quels "savoirs" et quelles connaissances sont transmis ?....13
6. Auprès de qui les paysans se forment-ils ? Comment peut-on former des formateurs ?....14
7. Quels systèmes et dispositifs de formation/appui aux apprentissages ?....14
II. Thèmes débattus....14
1. Les connaissances et les savoir-faire paysans s'acquièrent selon des modalités, dans des moments et des contextes différents....15
2. Quelques facteurs de déconnexion des systèmes de formation actuels par rapport aux mécanismes d'apprentissage....16
3. La question des contenus des formations et du statut des connaissances....18
4. Comment appuyer l'acquisition par les paysans de connaissances et de savoir-faire adaptés ?....20
Chapitre 3 - Résultats et pistes d'approfondissement....23
I. Premiers résultats....23
1. Que sait-on mieux grâce au réseau par rapport à la façon dont les paysans apprennent aujourd'hui ?....23
2. Quel contenu renouvelé donner à la notion de "formation professionnelle paysanne" ?....23
II. Pistes à approfondir pour d'autres travaux....24
Annexes....27

Avant-Propos

Plus que les autres, les paysans des pays en développement sont soumis à de nombreux aléas : aux incertitudes du climat, se rajoutent les évolutions du marché, l'accès à la terre, le recours aux crédits…
Si les mesures à prendre en faveur du **marché**, du **foncier** et du **financement** de l'agriculture doivent permettre de sécuriser et de valoriser les investissements productifs des agriculteurs, la **formation** constitue un autre élément de **politique agricole** essentiel pour le développement rural de long terme.

Trop longtemps les dispositifs de formation d'Afrique Subsaharienne ont été bâtis en prenant en considération le produit, et non l'homme. Ils n'ont d'ailleurs pas, ou peu, cherché à former l'individu. Le triptyque « enseignement supérieur - formation technique – vulgarisation », constituant l'ossature principale des dispositifs de formation, cherchait principalement à transmettre des « paquets techniques » nécessaires aux producteurs pour répondre à la demande de biens agricoles. Il sous-estimait le plus souvent la capacité d'innovation des ruraux, la responsabilité des paysans et de leur famille, et ignorait le rôle des femmes tant au niveau de la production que de la transformation.

En cherchant à répondre à la question «comment les paysans apprennent ? », le groupe de travail de l'Inter-Réseaux sur les apprentissages paysans rappelle fort judicieusement que les apprentissages traditionnels restent les seuls modes de formation pour la grande majorité des paysans d'aujourd'hui. Ils visent d'une part à replacer l'individu au sein de son environnement social (au risque de bloquer les évolutions) et d'autre part à donner aux jeunes des savoir-faire techniques utiles à la production. Cette transmission empirique de la connaissance ne peut plus accompagner seule les rapides changements techniques, économiques, démographiques et environnementaux auxquels les producteurs et leur famille doivent, aujourd'hui, faire face.

Il importe que les États, les organisations paysannes et rurales, ainsi que les bailleurs de fonds, considèrent d'un regard nouveau l'enjeu essentiel de la formation agricole : l'Homme au cœur d'une culture et d'une économie. Parce que la formation des hommes et des femmes doit avoir pour finalité de permettre à chacun d'être en mesure de faire des choix responsables, les dispositifs rénovés de formation auront pour obligation de prendre en compte le paysan ou futur paysan, autant comme acteur social que comme acteur économique. En ce sens, dans le cadre plus large des politiques agricoles, les organisations de producteurs doivent être sollicitées afin de définir, en toute concertation, des dispositifs et des formations qui permettront de renforcer la capacité des paysans à défendre leur rôle social au sein de la communauté et leur place économique face au marché.

Le dossier thématique élaboré par l'Inter-Réseaux sur les formations rurales et les apprentissages paysans, constitué de nombreuses réflexions issues de la pratique du terrain, donnera au lecteur des repères et suscitera bien des interrogations.

Il faut « décloisonner les savoirs », « encourager le métissage des connaissances » - celles d'ici et d'ailleurs, celles d'autrefois et d'aujourd'hui - , afin de donner aux formations cette signature paysanne qui les légitime dans le monde rural.

Bérengère QUINCY
Directrice de Développement et de la coopération technique
Ministère des Affaires Étrangères

Introduction

Ce document retrace les étapes du démarrage et du fonctionnement d'un réseau sur l'appui aux apprentissages paysans. Il en rassemble les résultats et dessine quelques pistes d'approfondissement possibles pour des travaux ultérieurs.

Un texte initial[1] dresse la problématique générale de ce travail : il prend acte du regain progressif d'intérêt sur ces questions de formation rurale de la part des bailleurs de fonds et des Etats. L'idée générale a alors été d'anticiper sur cet intérêt en suscitant, par la mise en réseau d'acteurs engagés dans les questions de formation, un partage d'expériences entre praticiens de la formation et responsables paysans avec l'objectif de contribuer, ce faisant, au renforcement des capacités des acteurs locaux à être force de proposition pour la réforme des formations rurales.

Une première réunion en février 2002 permet de mieux cadrer le travail en ciblant une question centrale : celle des **appuis aux apprentissages paysans**. En effet, l'hypothèse principale consiste à dire qu'une meilleure compréhension de la façon dont se transmettent et s'acquièrent aujourd'hui les connaissances en milieu paysan est nécessaire pour envisager de réformer et d'améliorer toute intervention ou dispositif de formation.

De mars à novembre 2002, des échanges et des analyses sont développés entre une quinzaine de participants répartis sur plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Plusieurs contributions et quelques échanges directs entre les participants permettent de recueillir des analyses et des informations qui enrichissent la connaissance que l'on peut avoir des mécanismes d'apprentissages paysans. Une réunion de travail au Sénégal en juillet 2002 donne l'occasion à des responsables paysans de développer leur point de vue. Deux synthèses d'étape (juin et octobre 2002) relancent les débats et contribuent à dégager les premiers résultats de cette mise en réseau. Une étude est aussi réalisée afin de comparer ce travail à celui conduit sur une problématique similaire par la coopération allemande (GTZ).

Enfin, une réunion en février 2003 permet de faire le bilan des activités, un an après le lancement de ce réseau sur les appuis aux apprentissages paysans. Ce document vise à en partager les résultats, mais aussi les questions préalables et les éléments de méthode. Il invite aussi les personnes concernées par ces questions de formations rurales à tirer parti des idées avancées par les participants et les encourage à entrer en contact avec eux pour poursuivre les analyses sur ce sujet essentiel du renforcement des capacités paysannes.

[1] Elaboré pour le compte du ministère des Affaires étrangères en octobre 2000, puis repris en février 2002 : voir des extraits en annexe n°3.

Chapitre 1 - L'appui aux apprentissages paysans

A partir d'un texte initial, débattu lors d'une réunion de lancement, le groupe de travail a précisé son champ d'investigation et formulé quelques hypothèses de travail de départ.

I. Contexte général et cadrage du travail

Après avoir été longtemps dominante dans le discours et les pratiques du développement, au point de souvent occulter d'autres dimensions plus politiques du développement rural[1], la thématique de la formation marque aujourd'hui un net recul pour une double raison liée au tournant des politiques de développement et aux ajustements structurels des années 80.

Le nouveau climat idéologique dominant tend aussi à substituer à la culture du développement héritée du "mouvement de l'éducation des adultes", jugé dépassé, celle du "new public management". De ce fait, d'autres thématiques occupent aujourd'hui le devant de la scène (efficacité, rentabilisation, responsabilisation des producteurs, libéralisation des services aux producteurs…) sans que leurs évidentes conséquences en termes de création et d'entretien de capacités ne soient thématisées.

L*es* systèmes de formation professionnelle pour le développement rural sont dans une impasse bien analysée par Pierre Debouvry : « *La crise des années 80 mettait en évidence notamment le fait que l'Etat ne pouvait plus recruter systématiquement tous les diplômés de l'enseignement supérieur ; pour le secteur agricole dont les débouchés des écoles (supérieures et techniques) n'avaient pas été défonctionnarisés, les conséquences furent encore plus dures : quasi-fermeture des écoles diplômantes (mise en veilleuse), démantèlement des grandes sociétés de vulgarisation, déflation des personnels de l'administration. Cette crise freina la nécessaire évolution des appareils éducatifs agricoles et a laissé des traces encore perceptibles* »[2].

L'auteur met en évidence trois segments stratégiques de la formation rurale :

- **L'enseignement supérieur** qui, après une période de quasi arrêt, tourne à nouveau à plein régime sur la base des mêmes programmes. Il contribue à *"caser les bacheliers dans le supérieur"* mais n'a guère de perspectives sur ses finalités. Cet enseignement supérieur doit préparer les cadres de conception et de conduite des opérations de développement (et des programmes de recherche), mais est la plupart du temps totalement *"inadapté aux réalités du développement agricole à partir d'un tissu d'exploitations paysannes".*

- **L'enseignement technique** qui est toujours en crise. Correspondant à un public moins sensible politiquement, il voit ses moyens stagner ou régresser. Ses tentatives de "former" des "producteurs" se heurte à l'absence de compétences en la matière.

[1] Voir critique faite dans BARBEDETTE L. - "C*hemins d'apprentissages paysans"* (1991) et lors de la rencontre Inter-Réseaux : *"La formation et l'accompagnement des responsables d'organisations paysannes du Sud"* de septembre 1997 (notes d'avril et de septembre 1997).

[2] DEBOUVRY P. - "*L'inéluctable formation professionnelle agricole : un enjeu de court et moyen termes pour les pays de l'Ouest Africain"* - communication aux cinquièmes journées d'études sur l'ingénierie des dispositifs de formation à l'international - 9/10 novembre 2000.

Les formations techniques qui doivent fournir les "personnels de contact" censés apporter des "appuis-conseils" aux exploitants, *"continuent à pratiquer un discours normatif portant sur un nombre très limité de productions".*

- **L'enseignement professionnel** qui est plus inexistant que jamais. Jadis dévolue dans certains domaines précis aux appareils de vulgarisation, cette fonction n'existe plus guère qu'au travers de *"projets ponctuels" ou "expérimentaux"* touchant des effectifs réduits. La vulgarisation, malgré ses discours sur *"le conseil à l'exploitant agricole"* n'a pas pu rompre véritablement avec son passé d'encadrement notamment en raison du manque de ressources humaines formées à cette nouvelle approche. De fait, **"l'apprentissage familial"** demeure la principale et seule forme d'initiation aux métiers dans plus de 95 % des cas. Malheureusement, il transmet des savoirs et savoir-faire liés au passé et ne préparant pas aux nécessaires profondes transformations à conduire". Dans ce champ de la formation professionnelle, tout est à inventer en terme d'ingénierie des dispositifs.

On sait que la problématique des formations rurales est une *problématique d'ensemble* dont tous les éléments font système : enseignement de base, formation professionnelle, formation technique, formation supérieure. Chaque choix fait à un niveau donné emporte des conséquences sur les autres niveaux : la formation d'un ingénieur empêche 50 enfants d'entrer à l'école primaire *!*

Le groupe de travail a préféré ne pas chercher à entrer dans la globalité de cette problématique, sachant qu'elle est présente dans l'esprit de chacun et qu'il pourra être opportun à un moment donné de confronter les résultats du travail de ce groupe avec un cadre d'analyse d'ensemble.

L'option a été prise, dans un premier temps, de se concentrer sur deux questions en rapport avec les deux derniers segments :

- l'appui conseil et la formation des conseillers agricoles ;
- le développement de capacités professionnelles et les modes d'apprentissage paysans.

II. Une idée centrale pour lancer des échanges en réseau

Les débats lors de la première réunion du groupe, en février 2002, ont vite montré qu'il était plus intéressant de ne retenir qu'un angle d'attaque : celui du ***développement chez le paysan de capacités professionnelles et des modes d'apprentissage paysans.*** En s'intéressant à ce segment final, on touche en effet la question décisive de la production et de la maîtrise des savoir-faire d'une part, et celle de leur application, donc de la transformation des pratiques d'autre part. Il paraît alors possible de remonter, à partir de là, de façon plus pertinente sur toutes les autres dimensions de la problématique des formations professionnelles rurales, et notamment sur celle de l'appui-conseil et de la formation des conseillers agricoles (conseillers-paysans ou conseillers-techniciens).

Deux questions sont intéressantes à poser :

- celle de l'***apprentissage professionnel agricole*** : comment le paysan "apprend" aujourd'hui dans des "situations" que l'on peut observer et analyser pour les valoriser ;

- celle du contenu renouvelé à donner à la notion de ***formation professionnelle paysanne***.

Malgré la forte détérioration actuelle des systèmes de formation professionnelle et de vulgarisation agricole, les ruraux africains continuent de rechercher et de produire des savoir-faire qui leurs sont utiles. Ils le font le plus souvent hors des dispositifs formels, avec plus ou moins de difficultés et de succès, selon des modalités et dans des situations concrètes que l'on peut repérer et analyser. En s'intéressant à ces modalités d'apprentissage et de développement de capacités professionnelles à la base et en se centrant sur elles, on touche une question décisive qui détermine la transformation des pratiques paysannes.

III. Premières hypothèses de travail pour le groupe

À partir de l'idée centrale du développement de capacités professionnelles et des modes d'apprentissages paysans, plusieurs hypothèses[1] ont été formulées pour amorcer les débats :

- Des savoir-faire nouveaux se diffusent effectivement aujourd'hui dans le monde rural africain et on peut les repérer.

- Dans la majorité des cas, leur acquisition n'est pas d'abord liée aux dispositifs formels de formation existants, mais à l'existence de conditions-cadre (économiques et sociales) qui stimulent la recherche par les intéressés de ces savoir-faire.

- Ces savoir-faire sont acquis le plus souvent par *apprentissage* à travers les réseaux familiaux ou amicaux existant dans le monde rural[2].

- Les performances de ces modes d'apprentissage dépendent en grande partie de l'accès que peuvent ou non avoir ces réseaux à l'information, notamment aujourd'hui celle relative aux nouvelles techniques et au marché.

[1] Il s'agit là d'hypothèses partagées et vérifiées à travers un certain nombre de travaux empiriques éprouvés (on les retrouve dans les travaux déjà cités du groupe "Recherche Développement", de Peter Easton, de J.P. Darré, de P. Debouvry notamment). Elles ne font cependant pas l'unanimité.
[2] Voir texte de P. Debouvry cité en annexe n° 4.

Chapitre 2 - Progression des analyses et premiers résultats

Après avoir identifié la question centrale des apprentissages paysans, autour de laquelle structurer les échanges en réseau, un questionnaire a été envoyé à une quinzaine de personnes en Afrique. Les premières réponses ont permis d'identifier plus précisément les centres d'intérêts des participants. Sept thèmes d'échanges sont alors formulés[1]. Ils sont renvoyés à chaque participant, suscitant d'autres réactions et contributions. Ensuite, il a été possible de dégager les premiers résultats de ce travail de réseau sur les apprentissages paysans.

I. Sept questions préalables pour analyser les apprentissages paysans

1. Dans quels domaines les apprentissages paysans sont-ils aujourd'hui utiles ? Comment les identifier ?

A travers leurs pratiques de formation, les participants ont évoqué quatre domaines principaux :

- les apprentissages techniques, la formation au métier : conduite de l'élevage, agriculture, apiculture, cuniculture, maraîchage, pisciculture, restauration des sols… ;
- la gestion de l'exploitation familiale, des périmètres irrigués ou de l'association paysanne ;
- la maîtrise de la relation avec d'autres *:* négociation, cohabitation entre éleveurs et agriculteurs et médiation dans les situations conflictuelles ;
- la formation stratégique *:* l'analyse macro-économique, le développement local et décentralisation, l'affirmation des OP et responsabilisation paysanne, le dialogue politique, la clarification du concept de développement rural,…

2. Quelles sont les conditions qui favorisent les apprentissages ?

La question de savoir si certaines conditions ou préalables ne sont pas susceptibles de favoriser l'acquisition de savoir-faire est posée (quels préalables pour que les efforts de formation ne soient pas vains ?). Les participants apportent trois types de réponses :

Certaines conditions sont externes : l'environnement économique doit être stimulant et permettre une concrétisation des acquis.

D'autres conditions sont liées à la construction des motivations de l'apprenant : l'APESS[2] enracine la formation sur l'expression du *rêve* de l'apprenant (dimension psychique). Pour la

[1] La suite des propos synthétise les réponses fournies par les participants (voir liste en annexe n°7) sans citer dans le détail leurs apports spécifiques : l'idée est de dresser le panorama général de la question des apprentissages paysans vus par des acteurs paysans africains et des formateurs. Quelques renvois aux textes de base reflétant les contributions des participants sont parfois nécessaires.

[2] APESS : Association pour la Promotion de l'élevage au Sahel et en Savane, Cameroun.

FNGN[1], la première "clé" de l'apprentissage est le désir d'apprendre, l'intérêt[2] qui peut naître de plusieurs facteurs (rareté, plaisir, prestige, défi…).

Sont aussi évoquées des conditions liées à l'organisation de l'apprentissage avec la question de la "masse critique" à créer et des différents "maillages" (thématiques, géographiques, des effectifs…) à construire.

Quelques participants mettent en évidence l'importance du choix du formateur et l'intérêt qu'il soit lui-même un paysan.

3. Quels sont les mécanismes d'apprentissages paysans ?

Plusieurs participants s'interrogent eux-mêmes sur cette question cruciale et souhaitent l'approfondir lors des échanges en réseau. D'autres participants proposent déjà des éléments de réponse :

- l'importance de la *pratique* et du *vivre ensemble* : dans le système décrit par Emmanuel Tchassa, les stagiaires vivent un mois chez le formateur paysan et apprennent sur son exploitation[3] ;
- l'appropriation durable des connaissances techniques et professionnelles n'est possible que si les acteurs sont motivés et dynamisés par un rêve (ou un intérêt) lié à leur devenir : l'apprentissage passe donc d'abord par un travail sur le plan *psychique* qui se fait à travers des discussions approfondies[4].

La FNGN a réalisé à partir d'études de cas une recherche extrêmement riche sur les mécanismes d'apprentissage paysans qui conduit à mettre en évidence huit "clés" utilisées par le paysan pour s'approprier un savoir-faire. Certaines recoupent les apports précédents[5].

4. Quelles sont les méthodes et démarches "porteuses" ?

L'adaptation des méthodes est directement liée à la connaissance des mécanismes d'apprentissages paysans. Les premières réactions des participants permettent d'identifier quelques pistes d'approfondissement :

- la formation par la pratique avec l'expérience des stages chez le formateur paysan et les "chantiers-école" ;
- les échanges paysans ;
- l'articulation de la formation technique et de l'alphabétisation ;
- l'appui-conseil individualisé qu'expérimentent des fédérations paysannes en Afrique de l'Ouest (FNGN, FONGS[6]).

5. Quels "savoirs" et quelles connaissances sont transmis ?

La question discutée ici est celle de la place donnée aux savoirs paysans. À travers les expériences des participants, on s'aperçoit que les connaissances paysannes dont il est question ici ne sont pas seulement des connaissances traditionnelles ; il s'agit plutôt d'un

[1] FNGN : Fédération nationale des Groupements Naam, Burkina Faso.

[2] On évitera d'utiliser la notion ambiguë de "besoins".

[3] Voir texte n°1, annexe 1.

[4] Témoignage de l'APESS.

[5] Voir texte n°1, annexe 1.

[6] FONGS : Fédération des ONG du Sénégal/action paysanne, Sénégal.

"savoir métissé", en évolution. Une des orientations qui semble se dessiner est d'appuyer la formation technique sur la valorisation des savoirs paysans, de partir d'eux pour les enrichir.

6. Auprès de qui les paysans se forment-ils ? Comment peut-on former des formateurs ?

Les analyses de la FNGN montrent que les paysans puisent à plusieurs sources qui peuvent être proches ou lointaines (sources traditionnelles endogènes, échanges avec leurs semblables, conseils ou formations des techniciens endogènes, utilisation d'informations recueillies ou d'observations faites au hasard). Certains participants estiment que c'est le transfert de connaissances de paysan à paysan qui a le plus fort impact. À partir de ces analyses et de leur approfondissement, il est possible de penser différemment la formation de formateurs (ou de conseillers), ainsi que la définition de leur profil (dispensateurs de connaissances, ou accompagnateurs d'auto-apprentissages ?).

7. Quels systèmes et dispositifs de formation/appui aux apprentissages ?

Les participants ont construit ou travaillent dans le cadre de différents types de dispositifs de formation ou d'apprentissage :

- la formation dans des centres : une infrastructure est créée pour accueillir les "apprenants". Le plus souvent, ces équipements – surtout lorsqu'ils sont créés par une association paysanne – ont été conçus et fonctionnent en fonction d'une vision pédagogique originale. Ces espaces sont également souvent conçus pour permettre un "vivre ensemble" entre paysans ou éleveurs ;
- la formation résidentielle chez un paysan : l'exploitation du paysan-formateur est le premier "matériel pédagogique" de l'apprentissage. Pour la FONGS ou dans le cadre du conseil de gestion de la FNGN, le conseil au paysan se fait dans le cadre de la famille concernée et sur ses sites de production ;
- la formation itinérante : c'est la formule des voyages d'échanges paysans et des chantiers-école.

II. Thèmes débattus

Les sept questions dégagées dans la première synthèse d'étape ont stimulé des échanges directs et indirects en cascade entre les participants du Cameroun, du Mali et du Sénégal. Ils font le plus souvent référence aux premières observations sur *l'apprentissage paysan* proposées par les paysans des Naam au Burkina Faso[1] : ces derniers, en comparant la formation traditionnelle et les formations "métissées" au sein des groupements montraient la multiplicité des acteurs et des situations participant à la création et/ou la transmission des compétences et analysaient la façon dont les paysans apprennent à travers huit "clés d'apprentissage".

Plusieurs idées et analyses apportent des éclairages nouveaux sur la connaissance des mécanismes de l'apprentissage paysan et ses conséquences sur les pratiques et méthodes de formation rurale. Quatre grands thèmes ont fait l'objet de l'essentiel des débats et contributions des participants : les modalités d'acquisition des connaissances, les facteurs de déconnexion entre les formations et l'apprentissage, le contenu et le statut des

[1] Voir les textes n°2 et 3 en annexe 1.

connaissances et la question des méthodes et dispositifs pour favoriser les apprentissages paysans.

1. Les connaissances et les savoir-faire paysans s'acquièrent selon des modalités, dans des moments et des contextes différents

Les observations des participants concernent différentes *périodes de la vie* où se construisent les acquisitions (premières acquisitions chez le jeune, acquisitions chez l'adulte), ce qui inviterait a priori à distinguer la problématique des acquisitions initiales et celle du perfectionnement.

Il est également confirmé que, dans le contexte *traditionnel*, les circonstances et le *moment* pour transférer des connaissances ne sont jamais laissés au hasard. On constate par contre aujourd'hui que les systèmes de formation modernes sont peu attentifs au choix du moment opportun pour transférer des connaissances, ce qui est un facteur de déperdition[1].

Cependant, il est également intéressant de constater que les demandes *actuelles* de connaissances en rapport avec les activités agricoles existent dans des strates variées de la population rurale et même non rurale : *« paysans qui veulent compléter leur formation dans des activités qu'ils pratiquent, fonctionnaires proches de la retraite qui préparent leur reconversion, jeunes agriculteurs qui veulent apprendre auprès de ceux qui maîtrisent plus qu'eux, jeunes élèves poussés par leurs parents afin qu'ils ne soient pas étrangers à la chose agricole* » et que les apprenants d'âges et de statuts différents peuvent chercher à utiliser les mêmes types d'opportunités de formation.

Les *modalités d'apprentissage* sont diversifiées. C'est le cas pour les apprentissages dans le contexte traditionnel où les communautés familiales et villageoises orchestraient en fonction de ce à quoi elles destinaient chacun toute une gamme de situations d'apprentissages dans lesquelles l'observation et la répétition étaient fortement sollicitées. Aujourd'hui, comme autrefois, le mode d'acquisition de base reste la « formation sur le tas ». C'est le *cadre familial* qui continue de garantir la fonctionnalité des acquisitions, confirmant en cela l'observation déjà faite par Pierre Debouvry. L'acquisition des compétences peut même se faire sans recourir aux mots (*"vulgarisation muette"* – E. Tchassa*),* par imprégnation *("co-naissance"* à travers le travail familial[2]).

La nouveauté tient au fait que la communauté d'appartenance n'a plus l'exclusivité de la production de la connaissance et du contrôle de sa diffusion. La vulgarisation agricole, les media, la multiplication des occasions de déplacements et de découvertes ouvrent autant de brèches : l'apprenant peut aujourd'hui en quelque sorte « faire son shopping », à condition toutefois qu'il ait accès à ces nouvelles sources, ce qui est le cas pour seulement une minorité et dans des conditions très aléatoires (on voit ici tout l'intérêt du développement de systèmes d'offre d'informations et de conseils). Le problème reste alors, pour celui qui a accès à de nouvelles connaissances, de savoir s'*orienter* dans une démarche où il agit en tant qu'individu et n'est plus guidé par une communauté, qui souvent continue cependant à exercer sur lui une pression pour limiter ses initiatives.

Un autre élément nouveau est la concurrence entre ces modes d'apprentissages néo-traditionnels ou métissés et les formations professionnelles « modernes ». On signale que l'influence de la *« professionnalisation de la formation »* assurée par des « formateurs de métier » selon des formes modernes et offrant des diplômes commence à se faire sentir[3]. Sa portée pratique est très limitée puisque le développement des systèmes formels de formation

[1] Voir des extraits de la rencontre de Thiès – texte n°4, en annexe 1.

[2] A. Mathis, texte n°5, annexe 1.

[3] Voir le texte n°4, annexe 1.

professionnelle reste embryonnaire, mais son impact symbolique est très fort car il dévalorise les modes d'apprentissages non diplômant.

2. Quelques facteurs de déconnexion des systèmes de formation actuels par rapport aux mécanismes d'apprentissage

Tous les contributeurs rapportent et analysent des exemples de fiascos dans les systèmes de formation modernes appliqués au développement agricole : échec des Centres d'Animation Rurale du Mali ou des Centres Civiques para-militaires du Cameroun, du fait notamment de la non implication des familles, échec des écoles professionnelles coupées de la vie ou diffusant des contenus inadaptés au contexte de l'agriculture tropicale, échec du PNVA, quand bien même il cherchait à passer par l'intermédiaire de « paysans de contact », du fait que *« ce système de la Banque Mondiale fonctionne surtout avec un paquet technique relativement simple (semences, engrais, pesticide) en priorité sur quelques cultures bien connues (riz, blé, mais) et dans des [conditions] proches du «milieu contrôlé» de la recherche. Mais nombre de ces conditions ne sont pas réunies dans la plupart des pays qui présentent des cultures associées complexes, avec une forte variabilité des conditions et techniques selon les saisons et années, l'altitude, la micropédologie (…). C'est un système qui fait descendre l'information (top down) et la connaissance de ceux qui «savent » vers ceux qui, soi-disant, « ne savent pas » ; un système qui s'intéresse plus à la productivité qu'à la sécurité alimentaire des ménages ; un système qui néglige le fait que les paysans ne gèrent pas seulement des cultures mais des systèmes de subsistance complexes, et qui a focalisé toute son attention sur l'homme en évitant la femme dont le rôle est incommensurable dans la production alimentaire en Afrique… »*[1].

Les systèmes d'apprentissage traditionnels analysés dans les différentes contributions qui en parlent n'avaient pas, comme les précédents, pour projet de provoquer ou d'accompagner des changements, mais de préserver et transmettre un héritage. Il s'agissait de systèmes stables mais complexes qui prenaient en charge avec efficacité toutes les dimensions de la vie du paysan dans sa communauté : « *La formation traditionnelle était un support pour acquérir les connaissances globales pour s'insérer dans la société, disposer des éléments pour cela. La motivation n'était pas le métier, mais vivre dans sa société.» - « L'apprenant apprenait volontiers quand il savait que cela a des retombées sur tous* »[2]. On verra que ces systèmes sont aujourd'hui « déconnectés » par rapport aux évolutions techniques et économiques, mais l'intérêt qu'ils présentent n'est pas pour autant épuisé.

À l'opposé, les systèmes modernes apparaissent comme des systèmes évolutifs, fortement déterminés par les aspects techniques et économiques, mais qui simplifient la réalité alors que l'on sait que la réalité paysanne, en s'ouvrant au monde extérieur, s'est complexifiée. Cet excès de simplification provoque d'autres types de déconnexions :

- *Une déconnexion économique.* L'économie qui est véhiculée par la formation dispensée aux cadres et techniciens supérieurs du développement rural et qui est reproduite dans les systèmes de vulgarisation (et risque de l'être dans les futurs systèmes d'appui-conseil) n'est pas une économie profitable à la majorité des paysans ; elle est déconnectée par rapport à leur économie familiale et locale réelle. *« Beaucoup de développeurs ont échoué et échouent encore parce que la population ciblée n'avait pas besoin du développement qu'on leur apporte ;* [alors] *le changement apporté est un placage imposé par la coercition et qui ne tient que le temps de la coercition »*[3]*.* Or, les participants s'accordent pour dire que le premier

[1] Réponse de E. Tchassa à S. Diarra - Les participants à la rencontre de Thiès faisaient une analyse comparable.

[2] Voir le texte n°4, annexe 1.

[3] Voir la contribution d'André Mathis dans le texte n°5, annexe 1.

ressort de la recherche et de l'utilisation de capacités est dans la possibilité et/ou la nécessité de les insérer dans une activité productive effective et utile. Une formation agricole initiale qui ne prévoit pas d'emblée les possibilités d'installation des jeunes est vouée à l'échec. Pour la majorité des paysans en activité, une capacitation n'a de portée que si elle est soutenue par une politique de développement rural (et non pas seulement de développement agricole) appropriée et favorable à l'essor de l'exploitation familiale.

- *Une déconnexion psychique.* L'importance du ressort psychique du « *rêve* » dans les motivations de l'apprenant est mis en avant par l'APESS. Cette dimension psychique faisait partie intégrante de la formation traditionnelle. Elle est ignorée par les formations modernes : la perspective de l'entrée dans un monde froid de performances et de compétition entre individus n'entre pas (encore) dans le « rêve » de la majorité des paysans. André Mathis fait de « *la stimulation de l'Esprit et du développement de la Conscience* » le terreau de l'apprentissage : c'est à cette dimension *spirituelle* que les acquisitions techniques devraient être reconnectées.

- *Une déconnexion sociale*. A partir d'une comparaison entre les modes d'apprentissages traditionnels et modernes, un débat entre responsables paysans a mis en évidence ce qui change aujourd'hui dans la transmission et l'acquisition des connaissances : *« aujourd'hui, on a déconnecté les connaissances du statut social »,* on ne forme plus à un *rôle social* mais à un *métier*, la connaissance n'est plus un *bien commun* qui appartient à la communauté, mais un *capital individuel.* Il n'y a plus éducation permanente *dans la vie*, mais école *séparée de la vie*. L'apprenant n'est plus considéré comme un membre d'une *communauté*, mais comme un *individu* atomisé livré à lui-même[1].

- *Une déconnexion méthodologique. « Les actions doivent guider la formation et non l'inverse »,* disait en 1999 le Président de l'AOPP. Les précédentes déconnexions expliquent que l'organisation de la formation (l'ingénierie et la conduite) soit aujourd'hui le plus souvent déconnectée par rapport aux conditions réelles du paysan et à ses aspirations : le Président de l'AOPP rappelait en ces termes les orientations que devrait avoir une formation paysanne dont *« l'objectif est de donner au paysan les moyens de son autonomie. (…). Le paysan souhaite une formation au plus près de ses réalités. La formation doit se faire dans le milieu, au plus près des activités, en respectant les rythmes des travaux. Nous avons à privilégier les échanges d'expériences, les visites d'échange, les formations par la pratique plutôt que par le cours magistral. En exerçant des responsabilités, en faisant des essais, en observant les résultats, on est déjà dans la formation. Des animateurs paysans y contribuent, ils sont techniquement compétents, reconnus. Ils se mettent au service de la collectivité paysanne. L'animation des villages, du milieu, des organisations paysannes, offre des perspectives aux paysans. Elle est en soi un travail de formation et doit être reconnue comme telle (…). Dans ses relations avec les différentes structures d'appui, le paysan veut aussi rester maître de son programme de formation. Les contenus, les méthodes, les dispositifs, les financements doivent être négociés »*[2].

[1] Voir le texte n°4, annexe 1.

[2] AOPP, *Rencontre de Ségou sur les formations paysannes*, et texte n°6, annexe 1.

3. La question des contenus des formations et du statut des connaissances

Dans une contribution très critique, André Mathis remet radicalement en question les pratiques de diffusion de connaissances et de savoir-faire actuelles[1]. Selon lui, les connaissances paysannes ont eu leur valeur, mais ont perdu leur efficacité, sinon elles n'auraient pas permis la dégradation constante du milieu rural : *« Les paysans ont l'expertise, c'est à dire une technique élaborée empiriquement dans un environnement qui permettait l'itinérance et la jachère forestière de longue durée. Cette technique était adaptée à cet environnement qui dans la pratique ne changeait pas au cours d'une génération ou presque pas, sinon imperceptiblement. L'essor démographique ayant créé un autre environnement où l'itinérance et la jachère ont disparu, où l'arbre pivot de la fertilité tropicale a disparu du champ, où les cultures de rente "s'imposent" (…), l'expertise, l'expérience, la technique paysanne ne sont plus adaptées et c'est la perpétuation de cette technique qui explique en très grande partie la dégradation progressive du milieu »*. L'auteur montre ici que les mécanismes empiriques de production et de diffusion de cette « expertise paysanne » sont extrêmement lents et qu'il faudrait « *des années (générations...!) et des années pour expérimenter la mise au point d'une nouvelle technique adaptée à la nouvelle situation qui du fait de l'essor démographique change encore de plus en plus vite. De ce fait, l'acquisition d'une technique nouvelle par empirisme est vouée à l'échec du fait du changement rapide et permanent et donc aussi du manque de temps* », et il brocarde ici *« les développeurs professionnels ou qui se disent professionnels et qui ont échoué (tout le monde parle de l'échec du Développement) [et qui] ont alors érigé en mythe, mode et même "religion" cette expertise paysanne ».*

Du fait que le phénomène majeur qui bouleverse l'agriculture tropicale et l'économie rurale soit la croissance démographique (une population en voie de triplement), la conclusion qu'il dégage est que le déplacement de la population rurale vers les villes, la professionnalisation d'une minorité de paysans qui restera à la campagne et la mécanisation motorisée de l'agriculture sont inéluctables : *« ceux qui resteront à la campagne devront être de véritables professionnels ».*

La première question est alors de savoir sur quelles connaissances la formation professionnelle à promouvoir sera fondée. André Mathis est ici tout aussi critique par rapport aux *connaissances agronomiques modernes* produites et diffusées aujourd'hui en Afrique francophone qui ne sont pas basées sur les « lois de la fertilité tropicale », mais sur des adaptations de l'agronomie tempérée, ce qui conduit à dicter des choix techniques inadaptés. La non recherche de solutions s'explique parce que *« les rôles classiques assignés au secteur rural sont encore réalisés naturellement ou à coup d'Aide extérieure... en engrais, en culture attelée, aide alimentaire... etc. Cette Aide retarde le temps où "des choix" s'imposeront ! ».*

La seconde question est celle de savoir quels systèmes permettront de produire et de diffuser ces connaissances adaptées. André Mathis constate au Togo l'absence de formations professionnelles et l'absence de compétences en initiation-formation à l'innovation au sein de l'administration et des ONG. Mais il pense que le sursaut ne viendra pas de là : *« les capacités professionnelles dépendent d'abord d'une prise de conscience de la nécessité du changement. Cette prise de conscience est naturellement suscitée par l'exacerbation de la crise de dégradation du milieu... donc avec beaucoup de temps et beaucoup de souffrance"*. En même temps, pour André Mathis, l'auto-apprentissage paysan à travers les réseaux (familiaux ou amicaux) est une vue de l'esprit parce que l'information détenue par un paysan est une force, et aucun paysan ne veut céder à un autre la force qui fonde sa personne (on ne donne pas un savoir, on le prend) : *« Le père cacaoculteur n'a jamais "appris" à son fils le métier : le fils apprend le métier et acquiert la connaissance en « co-naissant » avec ce travail, c'est-à-dire en travaillant avec son père qui ne lui donne aucune explication et il n'y a pas d'innovation dans ce type de transmission de*

[1] Voir le texte n°5, annexe 1.

connaissance ». Cette opinion a cependant été largement nuancée par plusieurs participants.

Quel statut pour les connaissances ?

D'autres participants n'idéalisent pas le savoir empirique paysan dont ils reconnaissent les limites. Au cours des échanges de Thiès, on remarquait « *qu'un signal fort* (dans le métier de pêcheur – mais on le retrouve dans d'autres métiers ruraux), *c'est qu'il y a maintenant des savoirs-faire et des connaissances qui sont périmés et qui disparaissent »*[1]. Emmanuel Tchassa observe que la formation utile ne doit pas se limiter nécessairement à la seule demande du paysan car ce dernier ne peut pas demander ce qu'il ne connaît pas[2] : *"je veux tout simplement insinuer qu'il peut arriver que quelqu'un d'autre découvre l'intérêt d'une formation pour une tierce personne"*. En outre, il précise que les paysans qui, dans le système qu'il a décrit dans sa contribution, forment chez eux d'autres paysans reçoivent eux-mêmes une formation pédagogique avant d'accueillir des stagiaires, car *« ne devient pas formateur qui veut* ». Ceci peut aussi expliquer que la commission formation créée par l'AOPP au Mali recourre à des formateurs extérieurs en fonction des thèmes retenus[3]. Le débat est ici de savoir comment régénérer à partir des paysans (mais aussi avec d'autres producteurs de connaissances) une base de connaissances paysannes adaptée. C'est ce que tentent au Sénégal l'UGPM et JIG JAM avec la recherche.

Les participants ont aussi soulevé la délicate question de « l'identification des besoins de formation ». On connaît des démarches qui existent pour le faire mais le recours à ces outils est loin d'épuiser le débat : *« l'autre question que nous nous posons par rapport à ce cheminement classique est celle de savoir : qui identifie ? Avec qui ? Et à quelles fins utiles ? Est-ce l'encadreur, le paysan, le leader paysan ou l'organisation paysanne ? »*[4]. L'AOPP cherche actuellement à maîtriser cette dimension au Mali à travers sa Commission formation[5].

Cette dernière question (Qui décide ? En fonction de quelle "utilité" ?) ouvre sur un troisième débat de fond, de nature politique : *des connaissances au service de quel projet pour la société rurale africaine ?* Ce débat a déjà été introduit par des leaders paysans au cours de la journée de réflexion de Thiès *: « Former, oui, mais pour qui ? Est-ce individuel ou collectif ? ».* "Individu" contre ou dans la "communauté" ? On renverra ici aux très intéressants échanges sur le "statut" des connaissances dans la société traditionnelle (la connaissance comme bien collectif, mais dans un système de diffusion sélectif qui assigne à chacun un rôle social) et dans la société moderne (la connaissance comme capital individuel, mais déconnectée des valeurs d'une communauté[6]). Cette question ouvre sur toute la problématique de la définition des politiques et des stratégies de formation professionnelle rurale qui est en arrière plan de la réflexion lancée à travers ce réseau.

---

[1] Voir texte n°4, annexe 1.

[2] « *Il faudrait d'abord distinguer entre une innovation et des apprentissages simples qui ont déjà fait leurs preuves ailleurs. Il est question aussi de voir l'origine du "gap" que l'on veut combler. Il y a des choix que l'on pourrait même imposer aux paysans si l'on estime qu'ils n'appréhendent pas encore les dangers qu'ils pourront courir après ou bien s'il n'y pas beaucoup de "early innovator" parmi eux. Mais au fait de quoi parlons nous vers la fin ? De l'adoption des innovations ou de la transmission des connaissances ? ».* (Réaction d'E. Tchassa au texte 4 – octobre 2002).

[3] Voir le texte n°6, annexe 1.

[4] E. Tchassa : réaction à la synthèse d'étape 1.

[5] Voir le texte n°6, annexe 1.

[6] E. Tchassa pense que, dans le contexte camerounais, *"les activités de production sont [devenues] strictement individuelles, et que les activités de service (épargne, commercialisation) sont des choses plus partagées"* (réaction au texte n°4, octobre 2002).

Une sous-question de ce débat, présente dans plusieurs contributions, est celle de l'orientation à donner à cette réflexion sur les **connaissances utiles** à acquérir aujourd'hui pour le paysan. Tout d'abord, peut-il s'agir seulement de connaissances relatives aux techniques agricoles ? *« Une nouvelle approche du Développement rural doit être envisagée. Une approche qui ne réduirait plus le Développement rural au Développement agricole (…). Si le Développement de l'agriculture est une nécessité pour les économies nationales, il ne faut pas perdre de vue qu'il provoque en même temps des bouleversements dans la mentalité, l'organisation sociale et les habitudes paysannes. Or les paysannes et paysans jouent un rôle irremplaçable dans la communauté nationale. Initier les adultes ruraux aux changements est donc indispensable pour qu'ils n'en deviennent pas les victimes. Une formation appropriée doit tenir compte à la fois des exigences professionnelles et des conditions socioculturelles des populations. Elle devra avoir pour but de les aider à mieux comprendre les changements et à les maîtriser peu à peu »*[1].

D'autre part, s'agit-il dans les appuis à fournir à l'acquisition de connaissances d'être prescriptif, ou d'aider à faire des choix ? Une intéressante piste de travail a été ouverte à la fin de la rencontre de Thiès : *« Faut-il, comme dans la formation traditionnelle être "prescriptif", ou donner dans la formation ce qui permet à chacun de choisir ? On sait que de toute façon le paysan fait des choix. Il ne prend pas tout : on examine la nouveauté, on cherche ses failles pour se protéger. Comment faire pour permettre au paysan de faire ses choix ? Il faudrait trouver un autre passage. On pourrait par exemple creuser la question : quelles approches, quels mécanismes de transmission pour créer des espaces permettant au paysan d'analyser et de faire ses choix ? Par exemple, avoir un suivi comparatif de plusieurs itinéraires de transmission sur une technologie donnée (une démarche où l'on va directement chez le paysan, une démarche où on expérimente avec lui). Est-ce que l'ANCAR* [Agence Nationale de Conseil Agricole] *ne serait pas intéressée à travailler dans ce sens? »*[2].

4. Comment appuyer l'acquisition par les paysans de connaissances et de savoir-faire adaptés ?

Sur la question : *quels systèmes de formation/appui aux apprentissages ? ,* c'est le texte n°1 d'Emmanuel Tchassa (annexe 1), présentant son expérience camerounaise de *« formation des paysans par les paysans chez les paysans »* qui a servi de point de départ aux échanges. Il a par la suite été complété par l'apport de l'expérience de l'AOPP en formation agricole au Mali (texte n°6) et des apports plus ponctuels d'autres contributeurs. Les débats se sont développés dans quatre directions :

- L'identification de ***micro-pratiques qui paraissent porteuses***. Il n'y a ici aucune systématisation a priori, mais des *opportunités* qui ont été saisies par des praticiens pour développer des pratiques de transfert ou de création de connaissances. On en signalera particulièrement deux :

  (1) <u>l'enchaînement direct de *formations* sur *l'action paysanne*</u> : l'esprit de cette pratique porteuse qui évite la *déconnexion économique* était rappelé dans la déclaration du Président de l'AOPP précédemment citée (ci-dessus, p. 4). Une illustration parlante en est donnée par Marie-Pierre Brunet qui décrit la genèse de la commission céréales de l'AOPP au Mali et montre comment des actions de formation sur des thèmes techniques étroitement articulées à des essais paysans (compostage, semences) et des thèmes économiques (analyse de filière, commercialisation, crédit) ont été développées en soutien à la dynamique de

[1] Réaction d'E. Tchassa à la synthèse d'étape 1.

[2] Voir le texte n°4, annexe 1.

création et de travail de cette commission. Ces actions de formation dictées par l'action sont faiblement formalisées, basées sur des échanges et des visites chez les paysans, l'expérimentation, la tenue d'ateliers organisés par les paysans.

(2) l'association *recherche/action/formation* : deux expériences de "champs-école" ont été rapportées par des associations membres de la FONGS. Elles inversent la démarche classique de "parcelles d'expérimentation" ou de "parcelles de démonstration" initiées par la recherche ou l'encadrement puisque ces champs-école sont créés par des paysans organisés qui invitent des techniciens à "chercher" avec eux des adaptations techniques appropriées. Ici on tend à dépasser la "*déconnexion technique*" des pratiques empiriques paysannes *(texte n°4, annexe 1*).

- L'expérimentation de ***systèmes alternatifs de formation professionnelle*** de paysans. Certains praticiens qui ont critiqué les systèmes de formation professionnelle actuels ont cherché ou cherchent à construire des systèmes qui reposent sur d'autres principes, et tendent notamment à rétablir les *connexions psychiques* actuellement déficientes.

  C'est le cas par exemple d'*une expérience de formation initiale : l'EARA (Ecole agri-rurale par alternance) au Togo* : André Mathis a créé 3 écoles pratiquant le principe de l'alternance des Maisons familiales rurales (1 semaine en classe, 2 semaines aux champs) qui proposent à des garçons et des filles de 18 ans en moyenne dont les parents se sont engagés à leur fournir des terres de les orienter et de les former sur le plan professionnel à des techniques leur permettant non pas de subsister, mais de se développer sur leur terre. Cette initiation n'est pas seulement technique mais vise le développement de la personne. Un complément de formation scolaire est également apporté *(texte n°5)*.

  C'est aussi le cas d'*une expérience de perfectionnement professionnel : la formation des paysans par les paysans chez les paysans.* L'expérience d'Emmanuel Tchassa a déjà été présentée et a suscité un intérêt certain dans le réseau *(texte 1).* Le système est ouvert aussi bien à des adultes qu'à des jeunes. Le *"vivre ensemble"* pendant un mois chez le paysan formateur permet à ce dernier de transmettre non seulement son savoir technique, mais aussi ses valeurs. Le problème non résolu de ce système reste son financement (il est seulement demandé au stagiaire d'apporter gratuitement sa force de travail) et celui de l'installation de certains stagiaires[1].

  D'autres expériences de systèmes alternatifs ont été évoquées dans les échanges de ce réseau, notamment celle des CMR (centres des métiers ruraux) de Côte d'Ivoire, celle de l'APESS au Burkina Faso et au Cameroun, ou celle du PEFA de la FONGS au Sénégal. Mais elles n'ont pas fait l'objet de communications dans ce groupe de travail.

- La troisième direction concerne l'invention qui reste à faire de ***l'appui-conseil*** : la dimension de l'appui individualisé sur le site d'activité du paysan a jusqu'à présent essentiellement été traitée dans le cadre de la vulgarisation agricole. Malgré les nombreuses critiques que l'on a pu lui faire, sa disparition crée aujourd'hui au paysan de réels problèmes ; elle offre par contre la chance de reconstruire sur des bases nouvelles le service au paysan et d'éviter la *déconnexion méthodologique* qui a nui aux pratiques antérieures. On aurait pu s'attendre à ce que cette question soit plus débattue au sein du réseau. Seul André Mathis en a traité explicitement à propos du rôle (de maïeuticien) et de la formation (formation au diagnostic, formation pédagogique, nécessairement multidisciplinaire) du *conseiller agricole* (*texte n°5*). L'intérêt au Sénégal de l'ANCAR pour ce réseau, l'existence au Mali dans l'environnement de l'AOPP de plusieurs types de *centres de service,* la réflexion au

[1] E. Tchassa suggère de connecter ce système de formation à un fonds de micro-crédit.

sein de plusieurs fédérations paysannes sur le développement de services décentralisés aux paysans (FONGS, FNGN) devraient offrir des opportunités intéressantes pour avancer sur cette question qui reste ouverte.

- La question de la ***maîtrise paysanne des stratégies de formation professionnelle*** est une question transversale de portée politique qui interpelle les organisations paysannes par rapport notamment au problème de la *déconnexion sociale* des systèmes actuels de formation. Elle est illustrée ici par l'expérience au Mali de l'AOPP et de sa commission formation *(texte 6)*. Il est intéressant de voir comment cette commission, qui ne veut pas tout faire par elle-même mais influencer les pratiques des autres opérateurs en formation dans le sens des intérêts du paysan, a été amenée à produire un "document de politique de formation des paysans" (de la même façon que la FONGS avait élaboré une "charte de la formation paysanne" en 1986) pour se positionner dans le débat national de la formation professionnelle. On notera qu'il s'agit également là d'une des lignes directrices d'action du ROPPA.

Les contributions apportées dans ces quatre directions n'épuisent pas toutes les dimensions de la question de l'appui à l'acquisition par les paysans de connaissances et de savoir-faire adaptés[1], mais elles fournissent des jalons intéressants pour des échanges à poursuivre. On notera ici que pendant la même période d'autres travaux ont été réalisés ou sont en cours sur cette question de l'offre actuelle de formations professionnelles rurales. On citera notamment la récente livraison, bien documentée, de la revue *Agridoc* sur les formations professionnelles rurales[2], qui apporte des éclairages complémentaires par rapport à plusieurs questions évoquées ici.

[1] La problématique de la *maîtrise de l'écriture* mériterait notamment d'être située.

[2] AGRIDOC N°3 – "les formations professionnelles rurales" – juin 2002, 48 pages (BDPA, Paris).

Chapitre 3 - Résultats et pistes d’approfondissement

I. Premiers résultats

Par rapport à l'angle d'attaque choisi pour lancer ce réseau, les apports des uns et des autres ont permis de mieux savoir d'une part **comment le paysan "apprend" aujourd'hui** et d’autre part **quel contenu renouvelé donner à la notion de formation professionnelle paysanne** : ces deux questions constituent en fait les deux faces de la même médaille.

1. Que sait-on mieux grâce au réseau par rapport à la façon dont les paysans apprennent aujourd'hui ?

Des recherches ont déjà été conduites sur l'apprentissage en milieu traditionnel. Le réseau a permis à des paysans de revisiter ces mécanismes d'apprentissages qui demeurent (heureusement ou malheureusement) la principale référence des apprentissages familiaux à travers lesquels continuent de se transmettre dans la majorité des cas les connaissances et savoir-faire agricoles de base, et de les confronter avec les offres modernes qu'ils connaissent. La conclusion qui se dégage de cela est que *le paysan a su apprendre, mais aujourd'hui il apprend difficilement*, pour des raisons qui tiennent tant aux limites de l'apprentissage empirique qu'aux insuffisances des offres de formation modernes, le plus souvent absentes, et "déconnectées" lorsqu'elles sont disponibles.

Le repérage des ressorts qui assuraient la fonctionnalité des apprentissages traditionnels (quand être paysan n'était pas un métier, mais un état) et des points de déconnexion des offres modernes paraît ici constituer un apport très utile pour repenser les offres actuelles de formation paysanne dans un monde qui tend à se professionnaliser et d'éviter de plaquer un modèle externe de "professionnalisation agricole" qui ne correspondrait pas à la situation réelle du monde rural africain.

2. Quel contenu renouvelé donner à la notion de "formation professionnelle paysanne" ?

La démarche du réseau a été de partir de l'analyse de pratiques, et non d'une réflexion théorique. Cette analyse a permis de montrer un paysan pour qui **l'apprentissage empirique** basé sur l'observation, la pratique, l'utilisation d'informations disponibles permet d'acquérir vaille que vaille les connaissances et savoir-faire qu'il utilise pour conduire ses activités. Ceci constitue pour la majorité des paysans l'incontournable réalité première de la "formation professionnelle paysanne" actuelle. Il ne s'agit pas d'un non sens pédagogique : les meilleures formations professionnelles sont celles qui alternent exercice pratique et formation méthodologique et théorique, seulement ici le recul théorique manque par rapport à la pratique, ce qui ne permet pas l'innovation dans un contexte fortement évolutif où elle devient de plus en plus nécessaire.

C'est de cette réalité que sont parties les différentes expériences d'appui à l'acquisition par le paysan de connaissances utiles à l'exercice de ses activités rapportées à travers les échanges du réseau qui viennent valoriser les auto-apprentissages paysans. L'approche est ici plus systématisée et formalisée ; elle apporte des éléments d'analyse et des propositions de méthode au paysan et donc lui permet d'avoir plus de recul dans son effort d'auto-qualification. Ici un rôle nouveau apparaît : celui de médiateur, formateur/facilitateur ou

d'animateur (qui peut être assuré par un paysan). Mais la caractéristique originale principale de ces expériences est d'être étroitement articulées sur le vécu du paysan. Il s'agit incontestablement d'une deuxième composante des "formations professionnelles paysannes" actuelles. On notera d'abord que l'on trouve à travers la description de ces expériences une réponse à une question posée au début du travail : les dichotomies formation diplômante/alternatives ou formation initiale/formation permanente ne sont pas ici pertinentes. On remarquera également que ces "expériences" procèdent souvent elles aussi d'une approche empirique et pourraient certainement s'enrichir si elles étaient moins isolées et mieux mutualisées. Enfin on sait que ces "expériences porteuses" sont peu nombreuses et que si elles ont un impact qualitatif intéressant sur les paysans qui en bénéficient, elles ont un impact quantitatif limité, or les besoins sont immenses. Ce sont en quelque sorte actuellement des "laboratoires" qui ont valeur d'exemple.

Une troisième composante du paysage des formations professionnelles n'a pas été examinée ici, mais est amplement décrite par ailleurs. C'est celle à caractère plus institutionnel des **programmes de professionnalisation agricole**. On sait que c'est autour d'eux que tendront à se définir les politiques de formation et que les ressources financières se concentreront. Ils sont de ce fait susceptibles d'avoir un impact quantitatif plus fort que les expériences précédentes, mais ce n'est pas encore le cas car ils sont encore embryonnaires. Leur caractère "professionnel" est affiché. L'interrogation à leur sujet est celle de savoir s'ils auront un caractère "paysan", c'est à dire s'ils sauront rejoindre et amplifier les pratiques de perfectionnement actuellement qualitativement porteuses, et être ainsi considérés par les paysans comme des "formations professionnelles paysannes". Ce ne sera pas seulement une question d'approche, mais également de contenus, et derrière elle de vision de l'évolution de l'agriculture et du monde rural. Le débat de fond est celui de savoir si l'on opte pour une agriculture basée sur la diversification ou sur la spécialisation. Dans un cas on promeut une agriculture paysanne basée sur la polyvalence, dans l'autre on la condamne. On a ici deux visions du "métier" de paysan et de son profil. Le débat est politique, et c'est lui qui tranchera sur la question de savoir s'il faut *"privilégier les connaissances techniques ou les capacités globales, y compris professionnelles et politiques".*

II. Pistes à approfondir pour d'autres travaux

La question à laquelle ce travail a cherché à répondre est celle de savoir **sous quelles conditions on peut maîtriser une qualification des producteurs leur permettant de faire face au changement**, et de quelle manière l'aborder. La réunion de bilan du groupe a permis d'identifier des points qui pourraient constituer des points de repère pour de futurs travaux sur les formations rurales :

- **L'appropriation des savoirs et savoir-faire passe par une "signature" paysanne:** si les savoirs empiriques paysans s'avèrent aujourd'hui avoir en grande partie perdu leur *efficacité* du fait de leur "déconnexion" *technique* et *économique*, ils continuent massivement de gouverner les pratiques et de se transmettre parce qu'ils sont *socialement* les plus "acceptables" pour les paysans. Pour apprendre, le paysan doit être *confiant* dans le processus d'apprentissage, et il est confiant dans ce qu'il a fait sien, dont il se sent "propriétaire", qu'il s'agisse des connaissance ou du système de formation. La question de la *légitimation* (des finalités, des contenus, des modes de transmission) paraît toujours sous-jacente dans la réussite des processus de qualification.

  Se poser la question de savoir quelle est la "signature paysanne" de toute conception de système de formation professionnelle, construction de contenus, conduite d'action de qualification paraît très éclairant pour apprécier les pratiques et guider les choix pour les améliorer.

- **Les formes de construction de l'offre de qualification ne sont pas "socialement" indifférentes :** l'offre (de contenus, de systèmes) construite à partir d'un diagnostic externe définissant "ce qu'il faut savoir aujourd'hui" (*man power qualification approach* ou *ingénierie de formation*) ne favorise pas l'appropriation par les paysans des savoirs. Les pratiques d'appui repérées comme "porteuses" dans cette recherche élaborent leur offre à partir d'une demande paysanne (issue souvent d'un auto-diagnostic) qui se construit à travers une intervention sociale (exemple des CMR de Côte d'Ivoire ou du PEFA sénégalais).

  Il ne s'agit pas de renvoyer dos à dos deux écoles, mais de chercher les articulations pertinentes entre deux approches qui n'opèrent pas aux mêmes niveaux et sont complémentaires. Cependant, la réponse n'est pas seulement technique.

- **Les contenus ne sont pas "politiquement" neutres :** on le sait, mais cette fois ce sont des paysans africains qui le disent : Qui sélectionne les contenus ? Qui les légitime ? Dans ces choix, quelle est la vision implicite de l'agriculture à promouvoir et de l'avenir de la société rurale qu'elle prépare ? La question – politique – des *finalités* ne peut pas être évacuée.

  L'une des hypothèses fortes qui se dégage de cette recherche est celle, formulée à travers l'analyse des déconnexions des systèmes de professionnalisation modernes, de la ***déconnexion économique*** *de l'offre actuelle (la vison de l'économie rurale que l'on a ne correspond pas à l'économie réelle). Il est plausible que les difficultés actuelles de l'offre de services soient liées à cela.*

- **On doit revisiter le concept de "professionnalisation" :** la professionnalisation ne doit pas être définie à la lumière d'un "métier" actuellement inexistant et hors d'accès pour le paysan. Se *qualifier* professionnellement c'est pour le paysan *comprendre* les symboles de l'économie moderne qui l'environne (importance de l'alphabétisation), accéder à *l'information* en rapport avec sa sphère de vie et d'activité, et disposer d'outils pour analyser et *faire des choix* (d'amélioration pour l'exploitant, ou de création d'auto-emploi pour les jeunes) dans un champ d'action accessible.

  *Ces réflexions rejoignent celle du Président du ROPPA qui appelait de ses vœux au cours de cette recherche la création d'****espaces permettant au paysan d'analyser et de faire ses choix[1].*** *On convenait ici de ce qu'actuellement les systèmes de professionnalisation ne donnent pas ces outils pour analyser et choisir. C'est sur ce point que peut s'articuler la présente recherche sur les apprentissages paysans avec celle à promouvoir dans son prolongement sur notamment* ***l'appui-conseil.***

- **On doit repenser la conception des montages institutionnels et financiers :** Cette question a été abordée dans le débat d'Inter-Réseaux en questionnant le *rôle de l'expertise européenne* : est-il de définir et proposer des dispositifs, ou de renforcer les capacités africaines à entrer dans le dialogue sur les politiques et à l'influencer ? Les conclusions de cette recherche sur l'importance de la "signature paysanne" plaident pour la seconde conception et invitent à être encore plus spécifique : ce sont les capacités des *organisations paysannes africaines* à influencer la définition des dispositifs et à participer à leur montage qui paraissent être les meilleures garantes de la réussite des programmes de qualification professionnelle paysanne. Le développement de ces capacités doit donc être une priorité. Quant aux montages financiers à construire, il serait souhaitable qu'ils favorisent le développement organisationnel de systèmes capables de réagir à la demande selon

[1] *"Faut-il être prescriptif ou donner dans la formation ce qui permet à chacun de choisir ? On sait que de toute façon le paysan fait des choix. Il ne prend pas tout : on examine la nouveauté, on cherche ses failles pour se protéger. Comment faire pour permettre au paysan de faire ses choix ? Il faudrait trouver un autre passage. On pourrait creuser la question : quelles approches, quels mécanismes de transmission pour* ***créer des espaces permettant au paysan d'analyser et de faire ses choix ?"*** (texte 4 en annexe 1).

une approche qui réfléchisse les conditions de leur pérennisation : ne pas commencer par créer des "centres" ou des institutions lourdes[1], mais développer d'abord – comme dans l'exemple des CMR – des fonctions et des capacités humaines. On profilera ensuite les infrastructures les plus adaptées.

Cette ligne de réflexion allait cependant au delà des perspectives que s'était donné le groupe de travail d'Inter-Réseaux, dont les ambitions restaient volontairement limitées.

Enfin, trois thèmes, peu abordés par le groupe, mériteraient d'être creusés pour être en mesure de relever le défi de la définition de stratégies nationales de formation rurale :

- *Le défi des besoins quantitatifs de qualification des paysans* : Pierre Debouvry et André Mathis ont mis en évidence cette question incontournable qui est amplifiée par les évolutions démographiques. Elle est posée, mais n'a pas été traitée dans le cadre de cette recherche.

- *L'articulation entre éducation de base et formation professionnelle*: cette problématique, également non traitée dans ce travail mais dont l'importance a également été soulignée notamment par Pierre Debouvry[2], est directement liée à la précédente. L'expérience des programmes régionaux et des centres polyvalents de formation (CPF) de la coopération suisse au Tchad avait été identifiée pour l'introduire dans les échanges du réseau[3], mais la communication n'a pas pu s'établir.

- *L'articulation entre apprentissages paysans et pratiques de l'appui-conseil* : l'hypothèse initiale du groupe "apprentissages paysans" est que les fournisseurs d'appui-conseil pourront améliorer leurs pratiques en partant d'une meilleure connaissance des mécanismes d'apprentissages paysans. Le chantier de l'adaptation de l'appui-conseil aux réalités paysannes africaines suit donc logiquement celui ouvert par notre réseau.

[1] Les travaux du réseau ont montré les problèmes d'utilisation de "structures sans contenu" auxquels est confronté le Mali avec l'utilisation de son réseau de "centres d'animation rurale", et va bientôt l'être le Sénégal avec celle des CPFP (Centres de perfectionnement et de formation professionnels) en cours de construction avec l'aide de Taïwan.

[2] "À mon avis il y a un point essentiel qu'il faudra aborder de manière prioritaire : *La combinaison de l'éducation et de la formation professionnelle pour tous*. Actuellement la plupart des bailleurs de fonds sont favorables à la mise en place de dispositifs capables de résorber significativement l'analphabétisme. Je suis totalement d'accord sur cette priorité, toutefois elle ne doit pas faire perdre de vue qu'à côté de la bataille de l'alphabétisation il y a celle, tout aussi difficile et urgente, de l'insertion professionnelle des nouvelles générations. Il faut donc arriver à conduire de manière concomitante les deux batailles. Je crois que ce thème pourrait être stratégique pour les travaux futurs du groupe" (*extrait de la réponse de P. Debouvry – qui était empêché – à l'invitation à la réunion du 12 février).*

[3] Ces programmes, implantés dans les différentes régions du Tchad, articulent *éducation de base* à travers les écoles communautaires et les associations de parents d'élèves, *transformation de l'exploitation agricole* à travers un système d'appui-conseil lié aux centres de formation professionnelle, et *santé de base*.

ANNEXES

ANNEXE 1 : TEXTES DES PARTICIPANTS 28
ANNEXE 2 : REFLEXION SUR LA DEMARCHE DU GROUPE DE TRAVAIL 61
ANNEXE 3 : DOCUMENT D'APPUI DE LOIC BARBEDETTE..... 67
ANNEXE 4 : DOCUMENT D'APPUI DE PIERRE DEBOUVRY 77
ANNEXE 5 : EXTRAIT DE LA COMMUNICATION DE GUY LE BOTERF 79
ANNEXE 6 : METHODOLOGIE ET FONCTIONNEMENT DU RESEAU 80
ANNEXE 7 : LES PARTICIPANTS AU GROUPE DE TRAVAIL 85

ANNEXE 1 : TEXTES DES PARTICIPANTS

Texte 1 :
Formation des paysans par les paysans chez les paysans (Cameroun)

Texte 2 :
Les présidents d'unions naam comparent la formation traditionnelle et la formation dans les groupements paysans (Burkina Faso)

Texte 3 :
Des paysans Naam analysent la façon dont ils "apprennent" (Burkina Faso)

Texte 4 :
Mécanismes d'apprentissages et modes d'acquisition des savoirs et savoir-faire chez les paysans, hier et aujourd'hui (Sénégal)

Texte 5 :
« Ceux qui resteront a la campagne devront être de vrais professionnels » (Togo)

Texte 6 :
L'expérience de l'AOPP en formation agricole (Mali)

Texte 7 :
Des « centres de services » au service de qui et comment? (Mali)

Texte 8 :
Les Centres des Métiers Ruraux (CMR) à la lumière des 7 questions (Côte d'Ivoire)

Texte 1 :

Formation des paysans par les paysans chez les paysans (Cameroun)

Origine :
***Emmanuel TCHASSA* (etchss@yahoo.com)**

"J'ai eu quelques expériences étrangement parallèles : tour à tour au Projet PAFSAT (promotion of Adapted farming system based on animal traction) : formation type projet à la ferme école de Bagam avec le SAILD : type formation des jeunes dans une ferme école. Au SAILD en tant qu'accompagnateur des organisations paysannes telles que le BINUM, la CROPENCE , le CFPC : Formation au sein des OP des paysans relais. Expérience en andragogie et en FGB (formation en gestion à la base), formation des leaders et responsables des OPDe, expérience dans le PNVRA (Programme National de Vulgarisation et de Recherche Agricole) : formation type vulgarisateur/technicien de contact.
Toutefois dans le cadre de mon séjour au SAILD (1995-2000) j'ai eu la chance de concevoir et à rendre opérationnel avec assez de réussite sous la supervision du Secrétaire général de cette structure, une expérience que j'aimerais partager avec ce groupe de travail. Il s'agit de ***la formation des paysans par les paysans chez les paysans****. C'est donc cette expérience que je décris brièvement dans le document attaché à cette lettre. Je vous quitte tout en espérant votre réaction". Emmanuel Tchassa*

DESCRIPTION DES METHODES PEDAGOGIQUES

La formation des paysans par les paysans chez les paysans est une innovation importante depuis 1998 et qui s'est avérée très porteuse. En effet, certains paysans de l'Ouest Cameroun ont bénéficié de formations pointues de la part des missionnaires, des ONG, structures étatiques et autres organisations et sont devenus de véritables experts dans leur champ d'activité. Ils ont monté des exploitations modèles qui n'ont rien à envier aux fermes modèles des grandes écoles, mais à des dimensions paysannes. L'expérience consiste à faire séjourner des paysans qui ont déjà débuté ou non une exploitation pendant un mois chez ces formateurs-paysans qui initient ainsi leurs collègues.
Les résultats obtenus nous paraissent révolutionnaires des pratiques des formations dispensées dans la mesure où tous les formés se sont immédiatement lancés dans la création ou l'amélioration de leurs exploitations. Non seulement l'on transfère ainsi une fonction importante des ONG et structures classiques de formation aux paysans avec des taux d'adoption rarement atteints, mais surtout l'on valorise ainsi les savoirs paysans, permet des échanges inter-paysans et contribue de façon notoire à l'amélioration de l'agriculture paysanne.
Il n'est pas exclu de rêver qu'un jour un autre type de mouvement pourrait se bâtir sur de tels échanges. Cette formation s'inspire du souci des paysans et autres producteurs de voir se mettre en place un système de formation simple, facile et pratique à travers lequel ils peuvent acquérir en peu de temps l'essentiel du savoir-faire (sur le plan de la technique et celui de la gestion) nécessaire pour la réussite de leurs activités. Il s'agit de rompre avec les systèmes classiques généralement à forte dose de théorie, non centrés sur les intérêts de l'apprenant et hors du milieu réel.

LES PARTICULARITES DE CETTE FORMATION

- Le formateur est un paysan (formateur endogène), qui est rémunéré.
- La formation est résidentielle en ce sens que le paysan stagiaire réside chez le formateur tout au long et partage la vie familiale du formateur.
- La formation ne concerne principalement pas qu'un seul type d'activité et a une orientation plus pratique car le stagiaire apprend en s'impliquant dans les activités de l'exploitation du formateur et de son parcours.
- Elle est pratique et peut permettre de répondre à des lacunes circonscrites.

- Elle permet de nouer des nouvelles amitiés, de partager une nouvelle vie de famille, une autre manière de vivre, de dormir, de se nourrir pendant un mois.
- La formation est de courte durée (1 mois) et payante.

DOMAINE DE FORMATION

Les sessions que nous avons organisées ont porté dans les domaines suivants : apiculture, cuniculture, aviculture, agroforesterie, soins par les plantes, porciculture, maraîchage et pisciculture intégrée.

RESULTATS ATTEINTS

L'impact de ces formations est immense. Pour ne citer que la province du centre (populations jadis peu enclines aux travaux champêtres) on a vu une percée de l'agriculture améliorée qui rivalise avec la province de l'Ouest. La majorité des stagiaires proviennent de cette province, suivie par le Littoral, le Nord-Ouest, l'Ouest, le Sud-Ouest et l'Adamaoua. Enfin un véritable tissu relationnel important se met en place au sein des stagiaires, au sein des formateurs, entre ces deux catégories d'acteurs, entre des paysans de diverses régions et même d'Afrique centrale. On notera également l'internationalisation de cette formation dans la mesure ou des Centrafricains, Gabonais et Tchadiens ont participé à cette formation. Le taux d'adoption des techniques apprises se situe autour de 80%, chiffre qui défie toutes les autres méthodes tentées jusqu'à l'heure par les institutions experts en vulgarisation agricole.
On note également un certain nombre de stagiaires qui retournent chez leurs anciens formateurs pour approfondir l'un ou l'autre élément sans informer la structure organisatrice des sessions de formation et sans l'accompagnement de l'encadreur technique
Cette formation a permis de mettre sur pied une équipe de formateurs endogènes aux compétences techniques avérées. Ceux-ci sont désormais outillés en éléments pédagogiques leur permettant de mener à bien le processus de transmission du savoir-faire. Pour plusieurs stagiaires, la formation a redonné foi en leurs activités. Les stagiaires sont outillés en savoir-faire (sur le plan technique et celui de la gestion) pour mener à bien leurs activités. Il s'est donc bâti à leur niveau une solide base de compétences pour la réussite dans leurs activités.

Pour certains stagiaires jusque-là sans emploi, la formation a permis leur réinsertion sociale au moment où ils ont pu par la suite se lancer dans les activités de production. Pour plusieurs autres, en l'occurrence des paysans-producteurs, l'augmentation des capacités techniques a contribué à l'augmentation des capacités de production, partant de la production elle-même. Cette méthode de formation permet de valoriser certains résultats de la recherche. Aussi, peu à peu il devient assez aisé de cerner les difficultés réelles des producteurs et partant de dégager les sujets de recherche adaptés aux problèmes réels et vécus par les paysans.

Dans son courriel du 7 mai, Emmanuel Tchassa présente également les phases de la démarche méthodologique qu'il pratique, une appréciation des limites de cette formation et des améliorations à apporter. Il fait savoir que plusieurs documents sont disponibles (Fiche d'inscription, protocole d'accord formateur/structure, fiche d'identification des paysans à former, fiches de suivi stagiaires et formateur, évaluation finale stagiaire, témoignages des stagiaires, modules de formation mis ensemble, attestations).

Texte 2 :

Les présidents d'unions Naam comparent la formation traditionnelle et la formation dans les groupements paysans (Burkina Faso)

Origine :
La Fédération Nationale des Groupements Naam (FNGN)

Les groupements Naam sont apparus à partir de 1967. Ils ont emprunté leur nom à une institution sociale traditionnelle mossi, le "kombi-naam", au sein de laquelle les jeunes apprenaient à exercer leurs futurs rôles sociaux. Bernard Lédéa OUEDRAOGO, le fondateur des "naam modernes", s'est inspiré de ce modèle pour créer ces groupements à la fois enracinés dans la tradition et ouverts à une modernité maîtrisée. La FNGN est la plus ancienne fédération paysanne d'Afrique de l'Ouest francophone et vraisemblablement encore celle qui a le plus grand nombre de membres.
La formation paysanne a toujours été une activité centrale au sein des Naam qui ont initié au cours des années 70, dans le cadre de SIX S les premières expériences de ***chantiers-école*** *et les premiers* ***voyages d'échanges paysans.***
Les deux textes ci-dessous sont extraits de notes orales enregistrées au cours d'une recherche-action sur les pratiques de formation au sein des Naams en 1989[1] à laquelle était associé Marius DIA, formateur à la FONGS (Sénégal).

"Le lendemain 16 mai a commencé la session avec les Présidents d'unions. On leur avait dit que pour réfléchir à ce que doit être la formation des organisations paysannes, il faut une base, savoir où on met les pieds, savoir de quoi on part d'une part, savoir où l'on veut aller, où on ne veut pas aller (c'est comme ça que les sénégalais ont refusé un certain nombre de choses), et savoir quel chemin on choisit. Savoir de quoi l'on part, c'est faire un peu l'inventaire de la richesse qu'il y a dans les Naams et cette richesse, elle est dans la tradition et dans l'expérience des groupements. C'est comme ça qu'on a lancé les premiers travaux de groupes avec les présidents pour savoir *qui forme qui et comment, dans la société traditionnelle d'abord, et dans les groupements.*

Qui forme qui et comment dans la société traditionnelle ? Les principales idées qui sortaient du travail des présidents, c'est que, dans la société traditionnelle, il y a un grand nombre de personnes qui sont concernées par la formation mais la formation est transmise de façon sélective. D'autre part, la formation est liée à la vie, aux pratiques, la formation ne se fait pas seulement de maître à disciple, il y a aussi des formations qui se font par observation de la vie collective.

On s'est aussi posé la question qui forme qui dans les groupements ? Ce que je dégage de ça, c'est qu'il y a une configuration originale qui sort de l'analyse qu'on a pu faire de la formation dans les groupements, à la fois en ce qui concerne les rôles et les lieux de formation. Ce qu'on voit c'est que, en ce qui concerne les rôles, il y a, d'une part, des formateurs exogènes qui interviennent (on peut considérer que même les formateurs du siège sont des formateurs exogènes). D'autre part, il y a des formateurs endogènes, ce sont tous les diffuseurs, mais alors on a dégagé aussi une troisième catégorie de formateurs, on les a appelés des "semblables", qui ne sont ni endogènes, ni exogènes.

Quand un groupement fait un voyage d'études, il va dans une autre zone, dans un autre pays, c'est bien de l'exogène d'une certaine façon, parce que ce n'est pas des gens de son milieu, mais c'est aussi de l'endogène parce que ce sont les mêmes paysans ; donc on appelle ça des "semblables". La "*formation par les semblables*", ça n'existait pas dans la formation traditionnelle. Là il y a certainement une piste de recherche intéressante ; on n'a pas du tout repris ça après, mais je veux dire comment on peut développer la formation par les semblables, les frères qui ne sont pas dans les mêmes villages.

[1] Ces notes ont été utilisées pour rédiger : *"Chemins d'apprentissage paysans"* (Loïc Barbedette, in "Jeux et enjeux de l'auto-promotion" – PUF/Cahiers de l'IUED, Paris/Genève 1991).

De la même façon vous voyez que si on repère les lieux de formation dans les groupements, il y a beaucoup de formations qui se tiennent sur le terrain paysan, les chantiers-écoles et puis tout ce qui suit en matière de diffusion.

Il y a des formations qui se font dans des lieux spécialisés : le CESAO, etc. , et qui sont souvent des lieux dépendants, c'est-à-dire que quand on fait la formation au CESAO, et bien on dépend d'eux en ce qui concerne les dates de la formation, ce sont eux qui dictent le calendrier. En ce qui concerne les thèmes de formation, ce sont eux qui font le programme ; donc là c'est un peu la même chose que quand on fait la formation avec 1'administration.

Par contre, on a un troisième type de lieux de formation, ce sont les lieux qui sont créés par les Naams-6S, les centres d'alphabétisation qui sont créés dans les zones, le foyer.

À partir de ce travail avec les Présidents d'unions, on leur a demandé aussi de dégager un peu pourquoi, enfin les raisons, les mobiles, les finalités qui conduisaient à développer des activités de formation dans les groupements et dans les zones. Et là on a dégage 6 mobiles, 6 raisons. Les 3 premières sont communes aux sociétés traditionnelles et aux groupements : c'est renforcer la cohésion, c'est d'autre part améliorer la connaissance de la tradition, et c'est troisièmement, améliorer la connaissance mutuelle. Les trois autres vont un peu au-delà de la tradition : c'est (4ème mobile), mieux organiser la société (il faut bien voir qu'on est dans un contexte où la société tend à se déstructurer, donc la naissance des groupements paysans, c'est bien une tentative pour prendre en main le tissu social) ; d'autre part, c'est améliorer la production et les revenus (5ème mobile) ; et enfin (6ème mobile), bien gérer le bien commun.

Je crois que c'est à ce moment-là d'ailleurs qu'on a introduit dans cette session la définition de la formation d'ailleurs telle qu'on l'avait travaillée avec les Sénégalais : on disait que *la formation est un chemin par lequel on apprend pour enrichir son rapport au monde.*

Ensuite on a fait un travail très intéressant, on a comparé la formation dans la tradition et la formation dans les groupements, pour dégager les ressemblances et les différences. Ce qui nous a permis de dégager en fait, d'une part, un certain nombre d'atouts que l'on trouve dans la tradition et dans la vie des groupements. On constate que les groupements s'appuient sur un certain nombre de valeurs qui sont les mêmes que les valeurs traditionnelles, pas toutes mais certaines. D'autre part, on voit que la tradition a un certain nombre de connaissances qui peuvent permettre de répondre à un certain nombre de problèmes, toujours présents.

Il y a une richesse des *méthodes traditionnelles* qui peut être exploitée dans les formations paysannes modernes, et enfin on constate qu'il y a le même besoin de transmettre dans la tradition et dans les groupements.

Par ailleurs, on a repéré un certain nombre d'atouts, cette fois-ci dans la *modernité*, qui n'existaient pas dans la société traditionnelle mais qui apparaissent maintenant. C'est remarquable que cela ait été repris par les présidents dans la synthèse du 4ème atelier. D'abord la démocratisation des rôles. Il y a un beaucoup plus grand souci que chacun bénéficie des avantages. D'autre part, il y a de nouveaux moyens pour apprendre, on a cité l'alphabétisation, les voyages. Enfin il y a de nouvelles connaissances qui sont à notre disposition, on citait par exemple, introduction du niveau à eau pour augmenter les savoir-faire en matière de courbe de niveau pour construire les diguettes.

On a vu également à partir de cette comparaison qu'il y a un certain nombre de difficultés à résoudre : il y a de nouveaux défis qui n'existaient pas dans la tradition et auxquels on est confronté aujourd'hui. On va en soulever deux. D'une part on est déjà dans un monde technologique différent de celui traditionnel, et donc on doit maîtriser les techniques nouvelles. C'est certain que réparer un moulin c'est un problème qui ne se posait pas à l'artisan traditionnel. D'autre part, on engage maintenant des masses d'argent beaucoup plus importantes que par le passé et qui posent des problèmes de gestion nouveaux, des problèmes de rentabilisation. Il y a également des stratégies nouvelles qui doivent être définies. Enfin, on repérait à partir de cette, comparaison des dangers qu'il y avait à combattre : danger d'éclatement social, avec l'apparition de l'individualisme et d'autre part danger de l'attirance de l'extérieur. Alors là on voyait comment : on avait le bon exemple de Diallo qui nous disait qu'il avait 17 enfants et qu'il n'en voit aucun qui va reprendre son troupeau. C'est-à-dire qu'effectivement dans la société traditionnelle qui est une société cohérente et stable, le fils d'untel reprenait l'activité de son père, tandis qu'aujourd'hui ce n'est plus le cas. Donc dans ce cadre là, la transmission des connaissances pose des problèmes différents.

Texte 3 :

Des paysans Naam analysent la façon dont ils "apprennent" (Burkina Faso)

Origine :

Ce travail s'est fait dans le cadre d'un atelier de recherche paysanne qui a duré deux jours. Les participants (une dizaine) ont d'abord sélectionné 7 cas de "transmission ou d'acquisition de savoir-faire" parmi une série de cas présentés (tous les cas ont été vécus par eux) :

- *comment 3 paysans de Yako ont appris à Koumbri à construire des diguettes anti-érosives ;*
- *comment les membres d'un groupement de Titao se sont débrouillés pour redécouvrir l'usage d'un produit vétérinaire mal expliqué par un vétérinaire ;*
- *comment l'apprenti griot apprend son métier ;*
- *comment un nouveau groupement apprend à s'organiser ;*
- *comment se créent ou se redécouvrent des savoir-faire autour d'une nouvelle banque de céréales ;*
- *comment les formateurs en gestion de la fédération ont appris par l'expérimentation à former des paysans ;*
- *comment les revendeurs de cola apprennent les techniques (ancestrales) de conservation de la cola.*

En reconstituant les démarches vécues et en comparant ces cas, le groupe de travail a dégagé des "clés d'apprentissage".

Première clé : le désir d'apprendre. Les groupements, les paysans vont faire directement quelque chose pour se former s'il y a au départ un désir, un intérêt (plutôt qu'un besoin). d'apprendre. D'où naît ce désir ? Il peut naître de la rareté (cas de la banque de céréales ou des diguettes), du plaisir (c'est l'histoire de la cola) ; il peut naître d'un désir de plaire (c'est l'histoire de griots) ; il peut naître aussi du désir de maîtriser une mauvaise formation (c'est l'histoire des vétérinaires) ; il y a toute une série de mobiles qu'il est intéressant de repérer.

Deuxième clé : "voir-vivre" pour apprendre, c'est-à-dire prendre quelque chose (on a besoin de voir). L'apprenti griot observe longuement le griot ; les paysans de Yako ont observé ceux de Koumbri ainsi que les CES de Koumbri ; les chantiers-écoles sont aussi une occasion de voir. Ça ouvre plusieurs pistes de réflexion, ce n'est pas voir n'importe comment, c'est *voir en vivant*, c'est pour ça qu'on a dit "*voir-vivre"*. Le disciple vit avec son maître souvent ; l'apprenti griot vit aussi avec son maître ; les paysans vivent ensemble dans les chantiers-écoles. D'autre part il y a un rapport entre montrer et voir : à Koumbri les paysans montrent d'abord le sol, ils font remarquer ses particularités. On peut aussi réfléchir sur le rôle de l'apport dans la formation, l'apport c'est ce qu'on va montrer par document, etc. On peut aussi voir toujours dans ce "voir-vivre" qu'il y a à "voir ici", "voir ailleurs", on peut développer beaucoup de thèmes autour de cette deuxième clé.

Troisième clé : échanger, se former à travers des échanges bien sûr (ce qui se passe dans les voyages d'études), les visites d'échange Yako-Koumbri, etc. Baser la formation sur l'échange d'expériences, c'est aussi ce que fait la gestion quand on fait raconter à chacun qu'est-ce qu'il y a dans chaque banque de céréales, etc. On voit aussi les limites d'une formation où il n'y a pas d'échanges (ça, c'est la formation du vétérinaire).

Quatrième clé : s'entraîner, faire soi-même, on imite ce que l'on a observé. Ça, c'est le griot qui essaie tout seul, ce sont les paysans de Yako qui refont des diguettes par eux-mêmes.

Cinquième clé : éprouver, le rôle de l'épreuve dans l'initiation, on peut le rappeler ici. Parfois l'épreuve peut précéder l'apprentissage, ou elle peut en être l'occasion. C'est l'épreuve des premières pluies sur les diguettes qui permettent de voir si elles sont bien faites ; c'est aussi l'épreuve que subit le jeune griot quand il s'éprouve devant les connaisseurs.

Sixième clé : "ruminer", quand il y a échec, on essaie de comprendre pourquoi.

Septième clé : chercher : On cherche cette fois-ci comment maîtriser l'échec. Les CES : on compare les terres de Yako et de Koumbri, on recherche des solutions. Pour la cola, il y a un mystère, mais ils ont cherché pour trouver, savoir conserver, savoir aussi signifier. Il y avait une réflexion intéressante sur ce que tu disais sur la cola "comment la cola était intégrée culturellement". Ça rejoint le "voir-vivre" en fait. Ici il y a aussi une piste de réflexion que j'ai notée, à cette étape où l'on recherche de nouvelles solutions peut-être qu'il peut y avoir de nouveaux apports, on peut voir comment ça se passe dans l'initiation aussi.

Huitième clé : choisir. A chaque étape on sélectionne, les nouveaux groupements qui veulent tout faire doivent en même temps choisir leur comité, les paysans qui ont travaillé avec des vétérinaires font le tri et prennent ce qui leur semble bon.

Voilà donc huit clés qu'on a pu repérer sur les procédés à travers lesquelles on apprend dans une formation paysanne.

Ensuite on a cherché quels appuis, quelles valorisations peuvent leur être apportés. On a relevé 4 appuis principaux :

- **Les appuis pour éveiller le désir d'apprendre** : favoriser l'accès aux réalisations à voir, établir des liens pour permettre aux paysans de voir ce qui se fait. C'est là qu'on voit l'intérêt de créer des lieux où l'on peut "voir", où les échanges peuvent se faire. D'autre part, rendre les animateurs, cadres, chefs de zones sensibles à la psychologie des apprenants, c'est-à-dire à tout ça, à toutes ces clés, c'est ça qui devrait être la formation des formateurs à proprement parler. Il y a une piste d'ailleurs, c'est d'essayer de faire découvrir aux formateurs comment ils peuvent jouer un rôle par rapport à chacune de ces clés.
- **Des appuis pour enrichir les modes d'analyse des apprenants**. Là on a demandé qu'est-ce qu'était l'analyse. On disait c'est le travail de voir, peut-être aussi de faire, parfois de ruminer et de chercher et de choisir, c'est ça l'analyse.
- **Des appuis pour mettre des informations à la disposition des apprenants**, faire savoir où l'on peut trouver ou voir de nouvelles connaissances.
- **Des appuis pour mettre en valeur les connaissances, les capacités du milieu**, donner plus de confiance mutuelle entre formateurs et formés, démystifier les connaissances exogènes des formateurs et favoriser ainsi plus d'ouverture. Une réflexion a été alors apportée : "*Où est-ce qu'on apprend à marcher, à parler, à aimer, à faire face à la douleur, à faire face à la mort, c'est pas à l'école, c'est pas dans les séminaires, or c'est vraiment les savoir-faire fondamentaux de l'existence. Et tout ce qu'on fait à l'école c'est complètement inutile si on ne savait pas ça, c'est donc qu'en fait l'école n'est qu'un petit lieu d'apprentissage*".

Texte 4 :

Mécanismes d'apprentissages et modes d'acquisition des savoirs et savoir-faire chez les paysans, hier et aujourd'hui (Sénégal)

Les participants :

Cette journée d'échanges était co-organisée par Inter-Réseaux et la FONGS. 15 personnes y ont pris part : 4 responsables de la fédération appartenant à des associations paysannes membres de la FONGS (Masse GNING – association Jig-Jam, Ndiogou FALL et Samba MBAYE, de l'UGPM, Nadjirou SALL, UJAK), 4 appuis techniques de la fédération (Fatou BOCOUM, Mamadou THIÈNE, Papa Hassane DIOP, El Hadj MALICK SY), 1 cadre de l'ANCAR (Mme Aminata SOW KANE), et 4 membres du CNCR (Samba GUEYE – FENAGIE- Pêche, Marius DIA, Ousmane NDIAYE, Ibrahima SENE). L'animation de la journée était assurée par Daouda DIAGNE (FONGS) et Loïc BARBEDETTE.
Le CIFA et le Bureau d'appui de la coopération suisse ont été empêchés.
Les échanges sont partis de la synthèse d'étape n°1 et ont essentiellement porté sur les mécanismes d'apprentissage et les modes d'acquisition des savoir et savoir-faire chez les paysans. La dominante « paysanne » de la participation a fortement marqué la nature des apports. On en propose ici une synthèse. Les cotes renvoient à un script de la rencontre, disponible sur demande.

- **Les moments de l'apprentissage**
  Les échanges confirment les apports des paysans des Naam au Burkina [voir textes 2 et 3, mai 2002] : *« La production des connaissances est empirique. Elle se transmet par l'observation, puis la répétition (on répète le résultat) – 14 PHD».* « *Dans le milieu paysan **on forme par séquences** : un temps d'observation, un temps de causerie pour comprendre ce que l'on a vu, puis on commence à mettre en œuvre (10 MN) ».* Il y a des **périodes** plus favorables à la transmission de connaissances *(« Il faut réfléchir au moment où les savoirs se livrent. La saison des pluies : c'est le moment où les paysans se donnent des connaissances : tout ce qui est concentré autour de la production se réveille alors – 2 NF»).* L'**âge** de l'apprenant entre-t-il en ligne de compte ? *« quand le jeune pêcheur a 18 ans, quand il a sa propre pirogue, continue-t-il à apprendre ? Passé un certain âge, on apprend de moins en moins. Quand on demande à nos aînés de citer les nouvelles variétés de mil, ils s'arrêtent à celles des années 70. Pourtant, la formation ne devrait pas s'arrêter (28 MT) ». « Sur la question de l'âge, la différence est simple. Quel que soit l'âge, la personne a toujours besoin de renforcer ses compétences, mais ses préoccupations sont différentes. Quand on est plus âgé, on n'a plus l'esprit d'investir à long terme, et si on se forme, on veut avoir une formation directement utilisable. Quand on est jeune, on peut s'investir sur le plus long terme. Selon l'âge, il ne faudra pas les mêmes cursus (30 NF) ». « Hampâté Ba montrait le rôle de la connaissance dans la constitution du lien social. Jusqu'à l'âge de 7 ans, l'enfant fait corps avec sa mère qui reste la médiatrice entre lui et le monde. Entre 7 et 14 ans il se détache de sa mère et vérifie dans le monde ce qu'il a appris par sa mère ; il fait encore le va-et-vient entre sa mère et le monde. À 14 ans, il entre dans l'initiation et commence à apprendre. À partir de 24 ans, il met en pratique ce qu'il a appris. À partir de 60 ans, il transmet ce qu'il sait. Quand enfin il devient vieux (et sage ; ses convictions sont forgées), il décide (37 DD) ».*

- **Les ressorts de l'apprentissage : facteurs favorables, résistances, motivations**
  « Je vois quatre niveaux : la communication entre paysans (de père à fils, par exemple) ; c'est différent selon l'âge. La motivation par rapport au métier (le jeune apprend le métier, il lui plaît et il reste dans le métier). L'effet de démonstration (je fais une campagne d'oignon, les autres m'observent : si je réussis, ils ont envie d'apprendre

comment j'ai fait). Enfin l'encadrement (le passage du semis direct du riz au semis en pépinière, c'est l'encadrement qui l'a apporté) (11 MT) ». L'acquisition et la mise en pratique de connaissances nouvelles ne va cependant pas de soi. *« Dans la vallée* [du Fleuve Sénégal]*, tout ce qui a été fait* [par la vulgarisation] *sur le sorgho, rien n'est resté parce que la culture traditionnelle est plus forte (31 NS) ». « On est réfractaire à la nouveauté, on est méfiant. La réussite d'une expérience favorise sa diffusion à grande échelle. On accepte plus facilement la connaissance quand elle vient d'un voisin (14 PHD) ». « Quand je travaillais dans le région de Kaolack, on voulait introduire une nouvelle variété de gombo (le gombo géant) et j'avais distribué des semences aux femmes. Aucune ne les a utilisées : elles ont continué d'utiliser leurs semences à elles. Moi, j'avais semé des gombo géants près du dispensaire, et quand les femmes ont vu les gombos elles m'ont dit : on voudrait faire cela aussi, comment peut-on faire ? Je leur ai dit : mais c'est les semences que je vous ai données ! (22 FB) ».*

Deux facteurs paraissent déterminants dans les motivations qui poussent à chercher et appliquer de nouvelles connaissances : il s'agit d'une part des conditions économiques de leur adoption (« *Le contexte a changé ; il y a des choses que l'on faisait et que l'on ne peut plus faire : aujourd'hui même si tu es motivé pour apprendre il faut être bien* outillé*. Si tu n'as pas le moyen de te faire remplacer dans ton exploitation ou sur ta pirogue, tu ne peux pas aller te former ; cela ne va pas rentrer – 4 SG» ; « les bouleversements dans la société font que les gens ne veulent plus revenir au travail de la terre ; le fils de l'agriculteur veut fuir le village. Ce qui a entraîné cette situation, c'est que* le métier de son père ne nourrit plus - *25 ASK) »,* et d'autre part de leur valorisation sociale, sur laquelle on reviendra à propos de la question de la responsabilisation et du diplôme.

- **Quelles connaissances ? Préparer à un métier, ou préparer à vivre dans sa société ?**

  « Les premières connaissances [que l'on transmet dès l'enfance] *: **savoir vivre** : "tu es né ici, tu as telles richesses, il y a des choses que ta famille doit détenir" (31 NS) ». « Dans le Fouta, la première chose que tu apprends, c'est la gestion foncière : connaître les terres de la famille. Ensuite, on apprend à identifier les outils. Après, on te responsabilise ; on commence par te responsabiliser sur ta propre parcelle (21 NF) ».* La question du statut de la connaissance, notamment en milieu traditionnel, est importante à situer : « *Il y a une question: quelle conception se fait-on du savoir en milieu rural ? Le savoir, c'est* mythique*. Celui qui "connaît" devient un mythe dans le milieu traditionnel. La connaissance, ce n'est pas ouvert, et cela se répercute dans le domaine de la transmission du savoir : c'est celui qui transmet qui* sélectionne *celui à qui il transmet, alors que dans le système moderne, c'est l'apprenant qui choisit d'apprendre et cherche son maître (7 NF) ». « Sur les choses très spécialisées, c'est très pointu. Soigner les maladies, par exemple : il y a du mystique là-dedans, donc on ne le met pas à la disposition de tous (8 ON) ».*

  La question du statut de la connaissance ouvre celle de l'orientation de la formation : *« Dans l'initiation traditionnelle, il y a des connaissances, mais elles sont liées aux valeurs, au savoir-vivre, à l'éthique, tandis que dans les modes modernes, il n'est question que de savoir-faire ; il y a déconnexion entre connaissances et éthique (36 DD) ». « Dans le système traditionnel, la frontière entre formation et éducation n'existe pas. On ne forme pas pour un métier, mais pour apprendre le travail, son importance [sociale], pour montrer comment vivre. La transmission des savoirs se fait avec les normes et les valeurs qui régissent la vie, "ce que tu dois faire" et "ce que tu ne dois pas faire". On apprend à s'insérer dans une société donnée. C'est aussi ce qui distingue la modernité et la tradition (24 NF) ». « Il y a chez nous des éthiques prescriptives ; on dit "ce qu'il faut faire", "ce qu'il ne faut pas faire", ce qui est permis et ce qui est interdit (13 IS) ». « La formation traditionnelle était un support pour acquérir les connaissances globales pour s'insérer dans la société, disposer des éléments pour cela. La motivation n'était pas le métier, mais vivre dans sa société. Cela existe toujours dans les temps modernes. Quand je pars dans le champ avec mon fils, je lui explique que ce que l'on*

fait apporte la sécurité à la famille. Ce n'est pas l'apprentissage du métier qui est déterminant, mais qu'il comprenne que le travail est indispensable pour vivre (29 NF) ». « Tout ce qu'on fait est sous-tendu par nos valeurs. Si j'ai un enfant qui a terminé l'école, je l'envoie apprendre un métier – par exemple la mécanique, tandis que Ndiogou l'envoie aux champs pour qu'il se réalise (38 MS) ».

« Une autre question, c'est celle du statut de la formation : que ce soit dans le système moderne ou traditionnel : la connaissance est-elle un bien commun ou un bien individuel ? ***le savoir est-il un bien commun*** *? Dans le monde moderne, je suis seul face à mon métier. Quand l'exodant part, personne au village ne sait ce qu'il fait ni vraiment ce qu'il gagne (33 NF) ».*

Une dernière question très actuelle est celle de l'adaptation des connaissances disponibles aux exigences de la modernité : « *un signal fort dans le métier de pêcheur, c'est qu'il y a maintenant des savoir-faire et des connaissances qui sont périmés et qui disparaissent. Autrefois il y avait plusieurs types de pêche sur la même pirogue ; il y avait plusieurs techniques : à la ligne, au sène de plage, le filet maillant ou le filet dormant. Cela disparaît aujourd'hui, et on n'a pas la maîtrise des nouvelles technologies (18 SG) ».*

- **Qui transmet à qui ? Comment ?**

  On a évoqué ci-dessus certains modes de transmission des connaissances : de père à fils, de voisin à voisin, de vulgarisateur à paysan. Le mode de transmission de base reste, en milieu rural, la **formation sur le tas**, mais la « professionnalisation de la formation » commence à apparaître : *« Le fils entre dans le système en bas âge. Pourtant tu es sous-alimenté, mais tu suis tout un processus sur le tas, dès l'âge de 7 ans. Il n'y a pas d'école réelle ; le petit métier rentre, et au fur et à mesure que tu progresses on te donne de plus en plus de moyens et on te responsabilise dans l'équipage ; mais aujourd'hui il y a quelques enfants de pêcheurs qui vont à l'école primaire ; il y a même quelques pêcheurs qui ont le bac ou une maîtrise ; il y a aussi des écoles techniques pour vivre de la filière. Le plus pratiqué reste quand même la formation sur le tas (6 SG) ». Cette forme d'apprentissage (traditionnelle) existe toujours aujourd'hui, mais elle est battue en brèche par l'apprentissage moderne. Aujourd'hui dans le secteur agricole il y a domination de la transmission moderne du savoir, c'est à dire que l'on donne les connaissances par le biais d'un formateur dont c'est le métier. La forme peut varier d'ailleurs (9 ON) ».*

  La précédente discussion sur le statut des connaissances éclaire celle sur le mode de transmission de ces connaissances *: « Former, oui, mais pour qui ? est-ce individuel ou plus global ? Je reviens sur l'exploitation familiale : est-ce que dans la famille la transmission ne se faisait pas en fonction d'un objectif global, qui touche toute la famille (j'apprends en fonction de tous), alors que l'apprentissage moderne ne concerne que l'individu. Celui qui est formé globalement appliquait de façon collective, alors que l'individu trace son avenir en solo (26 DD) ». « Dans le bassin arachidier, c'est le chef d'exploitation seul qui a bénéficié de la vulgarisation agricole, pourtant, les femmes travaillaient aussi dans les champs. Cela a créé un déséquilibre. Cette tare des techniciens, on en retrouve les effets aujourd'hui. Impliquer les femmes, cela a été le défi de l'animation rurale, faire en sorte qu'elles participent aux réunions sous l'arbre à palabre. Dans la famille, il faut qu'il y ait un équilibre dans la formation entre les différentes personnes (32 FB) ». « L'apprenant apprenait volontiers quand il savait que cela a des retombées sur tous. Aujourd'hui, je vois que quand quelqu'un apprend, cela va être accaparé par lui, alors je m'individualise aussi. C'est pour cela qu'il est intéressant que dans l'approche LEFA* [appui à l'exploitation familiale] *on passe par la famille (35 MG) ».*

- **Ce qui change aujourd'hui dans la transmission et l'acquisition des connaissances : « *aujourd'hui, on a déconnecté les connaissances du statut social* »**

  Au fil des débats, la comparaison entre modes d'apprentissages traditionnels et modernes est constante. On peut résumer ainsi les principaux traits par lesquels ils ont été distingués :

  - On aura d'une part retenu que les systèmes d'apprentissages paysans traditionnels, qui perdurent encore largement aujourd'hui, constituent des formes d'initiation à la vie, et plus particulièrement à la vie sociale, alors que l'école ou les formations professionnelles modernes n'ont pas cette visée : *«* [pour la pêche], *c'est maintenant des séquences de formation nouvelles. Chez les nouveaux formés, ils ne savent pas nager, il y a beaucoup de choses qu'ils ne savent pas ; aujourd'hui, on a déconnecté les connaissances du statut social. C'est une question de dimension culturelle. Avec la formation aujourd'hui, tout est acquis à l'école ; avant, c'était acquis dans ta propre vie (19 SG) ».* Dans les systèmes traditionnels, l'apprenant est considéré en tant que membre de la communauté et non en tant qu'individu. On ne forme pas à un métier, mais à un rôle social.
  - Par ailleurs, les connaissances ne constituent pas un capital individuel que l'on accumule, mais un bien commun qui appartient à la communauté. Elles ne se réduisent pas à leur contenu technique mais s'insèrent dans un univers de sens, de valeurs et de normes qui permet de reproduire un « vivre ensemble », une société rurale. Il n'y a pas école séparée de la vie, mais éducation permanente dans la vie.
  - Ce système éducatif est cependant très sélectif et tous n'ont pas un égal accès aux connaissances. Ceci est également le cas dans la société « moderne », mais la particularité est qu'ici, c'est la société qui détermine qui aura accès à chaque type de connaissances : l'apprenant ne se détermine pas librement dans l'orientation de son apprentissage et le choix de son maître. « La connaissance n'est pas ouverte » : en tant que bien commun, elle est gérée socialement.
  - À partir de ces constats, une quatrième caractéristique va être mise en évidence : « *les formations traditionnelles te "destinaient" : tu étais destiné à être pêcheur, ou autre chose. Ce qui était particulier, c'est qu'en fait tu ne te destinais pas toi-même, mais tu étais destiné par quelqu'un d'autre. Ce système est-il toujours tenable ? Une des difficultés actuelle c'est de trouver le mécanisme qui permette non pas de te destiner, mais de te prédisposer à choisir. On ne trouve pas la solution à cela dans la formation traditionnelle (20 NF) ».*
  - La nouveauté de la situation présente tient à deux éléments principaux. D'une part, comme on l'a vu, le système de connaissance paysan n'est plus suffisant pour faire face à certaines évolutions (certaines connaissances sont *« périmées »*). D'autre part le paysan, jeune ou adulte, est aujourd'hui confronté à une dualité de systèmes d'accès aux connaissances : *« Autrefois le paysan apprenait à son fils à devenir paysan, ou la mère apprenait à sa fille à devenir mère ou épouse, elle lui apprenait à cuisiner… Aujourd'hui le jeune apprend à cultiver <u>et</u> il va à l'école. Il est partagé et il va au champ par contrainte ; pourtant il a bien appris à cultiver. La question, c'est de savoir si le père, en allant au champ avec son fils, lui apprend à aimer la terre (23).*
  - À travers cette dualité surgit la question de la valorisation sociale de chaque type d'apprentissage. Cette question amène à revenir sur un trait des systèmes d'apprentissages paysans traditionnels déjà évoqué à propos du Fouta ou de la formation du jeune pêcheur : celui de la responsabilisation progressive de celui qui « sait », opposé à la valorisation moderne par le diplôme : *« mais jusqu'où cette formation paysanne est-elle valorisante ? Le fils du paysan, du pêcheur se vit comme une main d'œuvre et non pas comme étant dans un processus d'apprentissage parce qu'aujourd'hui formation veut dire diplôme, et là il n'y a pas de*

diplôme (16 MS) ». « Quand tu vas à l'école, tu es calé à partir du diplôme ; quand tu es formé sur le tas, tu es calé à partir de la responsabilisation (17 MG) ».

- **Constantes dans les situations d'apprentissage et questions pour aujourd'hui**

  L'une des hypothèses du réseau « apprentissages paysans » est qu'il existe cependant des constantes dans le rapport des apprenants ruraux aux connaissances qu'ils acquièrent et que c'est à partir de leur repérage empirique que l'on peut construire des approches adaptées de valorisation de la constitution de savoirs paysans répondant aux exigences de la société rurale contemporaine.

  L'une de ces constantes sur laquelle les participants à cette rencontre se sont très rapidement accordés en fin de journée après une brève présentation des recherches du GERDAL sur la vulgarisation agricole[1] tient à ce que les paysans ne « prennent » jamais directement une connaissance, mais *font le tri* dans les connaissances qu'ils recherchent et utilisent (on pourrait préciser qu'ils la réinterprètent en fonction de leurs conditions de vie, et en quelque sorte, pour reprendre l'expression de J-P Darré, la « réinventent »). Ce sont ces mécanismes de ré-élaboration des connaissances dont il serait intéressant d'approfondir l'analyse dans la suite de ce travail.

  C'est de cette façon qu'une intéressante piste de travail a été ouverte par Ndiogou FALL en fin de rencontre : *« Faut-il, comme dans la formation traditionnelle être "prescriptif", ou donner dans la formation ce qui permet à chacun de choisir ? On sait que de toute façon le paysan fait des choix. Il ne prend pas tout : on examine la nouveauté, on cherche ses failles pour se protéger. Comment faire pour permettre au paysan de faire ses choix ? Il faudrait trouver un autre passage. On pourrait par exemple creuser la question :* ***quelles approches, quels mécanismes de transmission pour créer des espaces permettant au paysan d'analyser et de faire ses choix ?*** *Par exemple, avoir un suivi comparatif de plusieurs itinéraires de transmission sur une technologie donnée (une démarche où l'on va directement chez le paysan, une démarche où on expérimente avec lui). Est-ce que l'ANCAR ne serait pas intéressée à travailler dans ce sens ? (40 NF) ».*

- **L'expérience des « champs-écoles »**

  À ce titre, deux expériences intéressantes ont été rapportées par Masse GNING (Association Jig-Jam) et Samba MBAYE (Union des Groupements paysans de Meckhé) :

  - Croisements de savoirs techniciens et de savoirs paysans à JIG-JAM : *« Jig-Jam travaille aussi avec le Centre de formation horticole. On reçoit des stagiaires du centre dans les groupements. On choisit un thème, on réfléchit chacun à la problématique (de notre côté, on conduit la réflexion par hameau, puis on se retrouve entre plusieurs groupements ; eux réfléchissent de leur côté). Après, on essaie de croiser le savoir horticole et le savoir paysan. On trouve des points communs et des complémentarités (43 MG) ».*
  - Les champs-écoles de l'UGPM : *« Après l'atelier sur le développement durable de Meckhé de 1998, on se posait énormément de questions et on cherchait un début de réponse. Depuis lors, on a développé un tissu d'alliés. On a trouvé un programme en cours avec le CNRA de Bambey. Il s'agissait d'un programme de recherche sur la protection durable du niébé. On a mis en place un champ-école paysan sur un terrain appartenant à un paysan. Il y a une parcelle conduite selon les techniques paysannes, une parcelle de démonstration selon les consignes du CNRA. Sur ce champ, pour limiter le temps, on se retrouve un jour par semaine entre chercheurs, techniciens et paysans, et tout le monde apprend : les chercheurs sur leur thème de recherche et la façon de l'adapter en fonction des réalités du paysan ; les paysans par démonstration. Les techniciens aussi sont intéressés, et depuis que l'on fait cette*

[1] DARRE Jean-Pierre – *l'invention des pratiques dans l'agriculture* – vulgarisation et production locale de connaissances (Karthala, 1996).

expérience, on les sent plus présents. On a rencontré des blocages, surtout pour traduire les termes agronomiques en langue locale, et puis aussi du fait de l'analphabétisme : il y a en effet tellement d'informations, par exemple sur les différents parasites et prédateurs, qu'il est nécessaire de noter. On a déjà fait deux campagnes. On a commencé avec un seul champ-école à Risso, avec 15 paysans, 2 chercheurs, 2 techniciens et 1 animateur paysan. Maintenant on a développé cela et on a trois champs qui sont conduits par des stagiaires venus du premier champ ; sur chacun de ces champs, il y a 30 paysans : la communication s'est ainsi vite démultipliée (15 SM) ». « On suit dans le champ-école des semis jusqu'à la récolte, et puis aussi la conservation. Chaque fois que l'on va dans le champ, on se donne une phase d'observation de 3 heures, et après on discute : quels problèmes ? quelles solutions ? On compare les solutions des paysans et celles des techniciens. On a pu voir ainsi que les solutions paysannes pour protéger les semences avec des feuilles étaient plus intéressantes que l'utilisation des produits que préconisaient les techniciens (44 SM) ». « Dans le programme niébé, on a un paquet technologique. Mais les paysans comparent et adaptent. Par exemple la variété apportée donne beaucoup de grains, mais peu de fourrage. Alors les paysans, qui ont besoin de fourrage ont modifié les densités pour en obtenir plus ; c'est un exemple d'adaptation en milieu réel de la recherche ; c'est bien de la recherche "paysanne" (42 SM) ».

.

Plésidy, 20 juillet 2002

ASK : Aminata SOW KANE (ANCAR)

DD : Daouda DIAGNE (appui FONGS)

FB : Fatou BOCOUM (appui FONGS)

IS : Ibrahuma SENE (appui CNCR)

MG : Masse GNING (FONGS, Jig-Jam)

MS : El Hadj Malick SY (appui FONGS)

MT : Mamadou THIENE (appui FONGS)

NF : Ndiogou FALL (Président FONGS et ROPPA, UGPM, Risso)

NS : Nadjirou SALL (Secrétaire Général FONGS, UJAK/Podor)

ON : Ousmane NDYAYE (appui CNCR)

PHD : Papa Hassane DIOP (appui FONGS)

SG : Samba GUEYE (Secrétaire Général CNCR, FENA-GIE/Pêche)

SM : Samba MBAYE (UGPM, Risso)

Texte 5 :

« Ceux qui resteront à la campagne devront être de vrais professionnels » (Togo)

Origine :
André MATHIS (SBAM – ONG ; BP 20336 Lomé – TOGO)

« Je ne connais que le cas du Togo puisque c'est le seul pays où j'ai eu à travailler depuis de nombreuses années. Et ici il n'y a ni structure ni stratégie de formation agricole sinon l'École Supérieur d'Agronomie (ESA) de l'Université de Lomé qui base son enseignement - très didactique - sur l'agronomie tempérée pour la bonne et simple raison que – du moins dans l'espace francophone - il n'y a pas de véritable agronomie tropicale car même les manuels qui se disent de l'agronomie tropicale sont basés - avec des adaptations - sur l'agronomie tempérée (…) ».
André Mathis a créé dans la région des Savanes du Togo, pour répondre au problème de la prise en charge d'adolescents poursuivant sans espoir d'aboutir leurs études primaires, trois Ecoles agri-rurales par alternance (EARA). Là, selon la méthode des Maisons Familiales en France (où André Mathis a eu à travailler), l'enfant-adolescent est une semaine en classe et deux semaines sur le champ où il a un thème à étudier et à traiter par écrit selon son niveau ; le travail manuel se fait selon la saison en cours. « L'enfant doit recevoir des parents au moins un hectare de terre. Il est initié à la technique nouvelle pour non pas subsister, mais se développer sur sa terre. A l'occasion de cette initiation, on élève le niveau scolaire de là où il est, et on développe la personne humaine ».

RÉSUMÉ DU TEXTE ENVOYÉ PAR ANDRÉ MATHIS

Cinq idées-forces orientent la réflexion d'André MATHIS sur l'agriculture tropicale et la formation en milieu rural :

- **Le phénomène majeur qui bouleverse l'agriculture tropicale et l'économie rurale est la croissance démographique** (une population en voie de triplement). Elle rend irréversible l'*exode rural* et le développement des villes, la *professionnalisation d'une minorité* de paysans qui resteront à la campagne, et la *mécanisation motorisée* de l'agriculture.
- **Les ressources du secteur rural sont fragiles, mais le système tropical est très performant pour le renouvellement des ressources naturelles en biomasse**, à condition de mettre en œuvre des techniques effectivement basées sur les **lois de la fertilité tropicale** (dont l'arbre est le pivot). Mais l'agronomie tropicale moderne les ignore.
- **Bien que les paysans connaissent effectivement ces lois** (mais ils les ont "oubliées"), **la technique paysanne n'est plus adaptée** et c'est au contraire la perpétuation de cette technique qui explique en grande partie la dégradation progressive du milieu.
- **Le développement est un phénomène naturel que l'humain ne dirige pas mais peut seulement accompagner**. Les démarches de planification ont échoué. *Les politiques doivent suivre le développement et non le précéder.*
- **Le développement des capacités professionnelles dépend d'abord de la prise de conscience de la nécessité du changement** qui est suscitée par l'exacerbation de la crise de dégradation du milieu.

À partir de ces idées-forces, André MATHIS propose :

1) Une critique sévère du discours et des pratiques "développementalistes" : caractère néfaste de l'aide qui retarde les nouveaux choix qui s'imposent, faux débat des intérêts à court et moyen terme, débats sans issue sur la révolution verte, l'agriculture durable, ineptie de la lutte contre l'exode rural, inadéquation des approches de planification…
2) Une mise en question de l'idéalisation des savoirs-paysans : "l'expertise paysanne" est un mythe créé par les développeurs professionnels pour faire oublier leurs propres échecs. La diffusion des connaissances de paysan à paysan est un leurre : le paysan ne transmet pas ce qui fait sa force car *"il céderait le fondement de sa personne et l'autre serait aussi fort que lui, et peut-être même plus".* Le fils apprend le métier et acquiert la compétence en *"co-naissant" avec le travail, c'est à dire en travaillant avec le père qui ne lui a donné aucune explication".*
3) Une vision du devenir de l'agriculture tropicale : une *agriculture moderne tropicale* basée sur la motorisation et dont la technique reste à vulgariser. Elle sera pratiquée par une *"élite paysanne – ceux qui resteront à la campagne – qui ne doivent pas être simplement des robots-exécutants mais des professionnels qui savent et comprennent pourquoi ils font ceci ou cela et, de ce fait, ils seront en mesure de s'adapter aux nouvelles exigences du nouvel environnement rural*. (…) *Il ne faut pas avoir peur de consacrer le temps qu'il faut à la formation de ces CONSCIENCES qui feront l'avenir du monde rural demain".*
4) Une démarche de conseil agricole consistant à *ramener à la mémoire active ces connaissances inactivées pour les mettre en épreuve dans une technique nouvelle adaptée à la situation environnementale nouvelle créée par l'essor démographique (…). Le problème est que le savoir doit re-naître de la conscience : maïeutique ; il n'y a pas d'autre solution aujourd'hui. Il ne s'agit pas de transmettre un savoir, une information mais il faut que la lumière jaillisse de l'esprit du paysan qui alors deviendra demandeur de technique nouvelle et artisan de ces techniques.*
5) Quelques caractéristiques de sa propre expérience de formation de jeunes agriculteurs dans le cadre des Écoles agri-rurales par alternance (EARA) qu'il a créées dans la région des Savanes du Togo.

Nécessité de la motorisation

(…) La mécanisation en motorisation s'impose. Malgré tout ce que l'on peut entendre et lire sur ce sujet : je le dis depuis 20 ans. En effet l'essor démographique exponentiel ne laisse pas de temps aux jeunes de s'adapter à l'animal. Il a fallu 25 ans, selon les spécialistes, pour réaliser la traction animale au Sénégal qui avait pourtant déjà une culture "de l'animal". Pour les pays qui n'ont pas une culture de l'animal comme le Togo il faudra donc beaucoup plus de temps. Et l'évolution ne nous laisse pas ce temps.
D'autre part, et l'argument est de taille, le travail possible avec la culture attelée ne correspond pas au travail qu'il faudra faire dans une Agriculture Moderne tropicale dont la technique reste à être vulgarisée. C'est une évidence qui crève les yeux que le paysan domestiquera beaucoup plus vite et plus rentablement le moteur que le bœuf qui ne lui est pas utile dans la nouvelle technique Agriculture Moderne tropicale. J'ai déjà eu à écrire sur ce sujet mais personne (bailleurs de fonds et développeurs professionnels) ne s'intéresse à cela parce que ça sort des sentiers battus.

Une expertise paysanne dépassée par l'évolution

(…) Le paysans a un savoir-faire acquis par empirisme. Or cet empirisme s'acquiert dans un environnement qui doit être relativement stable et qui n'évolue pas vite car il faut un certain temps pour acquérir par empirisme la bonne technique. Mais si l'environnement change il faut de nouveau un certain temps pour acquérir et mettre au point une nouvelle technique par empirisme. Si le changement est lent cette stratégie est efficace. L'essor démographique ayant rapidement apporté des changements irréversibles dans l'environnement comme l'arrêt de l'itinérance, le temps n'a pas encore été suffisant (et ne le sera pas!) pour aboutir par expériences répétées à une nouvelle technique adaptée à la nouvelle situation qui de plus continue toujours encore à changer.

(…) Si les paysans ont une expertise certaine comment allez-vous expliquer la dégradation constante du milieu rural, même chez les paysans qui n'ont pas eu une formation rapide centrée sur les cultures de rente, c'est-à-dire chez les paysans traditionnels qui font de la culture traditionnelle ? Ici au Togo je peux vous citer des cas en très grand nombre. Les développeurs professionnels ou qui se disent professionnels et qui ont échoué (tout le monde parle de l'échec du Développement) ont alors érigé en mythe, mode et même "religion" cette expertise paysanne. Les paysans ont l'expertise, c'est-à-dire une technique élaborée empiriquement dans un environnement qui permettait l'itinérance et la jachère forestière de longue durée.
Cette technique était adaptée à cet environnement qui dans la pratique ne changeait pas au cours d'une génération ou presque pas, sinon imperceptiblement. L'essor démographique ayant créé un autre environnement où l'itinérance et la jachère ont disparu, où l'arbre pivot de la fertilité tropicale a disparu du champ, où les cultures de rente "s'imposent", où (on ne peut pas faire une liste exhaustive ici) l'expertise, l'expérience, la technique paysanne ne sont plus adaptées et c'est la perpétuation de cette technique qui explique en très grande partie la dégradation progressive du milieu.(…) L'acquisition d'une technique nouvelle par empirisme est vouée à l'échec du fait du changement rapide et permanent et donc aussi du manque de temps.

Même cette expertise paysanne doit être passée au crible de l'analyse et de la recherche. Des techniques dites traditionnelles ne le sont souvent pas du tout comme par exemple le labour. Le labour manuel a été introduit pour pallier au durcissement du sol du fait de la disparition de l'arbre dans un passé relativement récent. Même dans les année 80 j'ai encore vu des cultures traditionnelles sans labour sur un défrichement de forêt. Le labour mécanique a été introduit par les colons... Cela fait environ 100 ans au Togo.
Par contre l'analyse des techniques ancestrales (surtout) permet de découvrir les lois de la fertilité tropicale ... et ce que très peu de développeurs font !! (…)

Une pratique du conseil agricole réactivant les connaissances inactivées

(…) La technique traditionnelle est un besoin essentiel comme matière première pour l'analyse afin de retrouver les LOIS FONDAMENTALES DE LA FERTILITÉ tropicale. Le paysan SAIT ces lois mais son savoir est inactivé parce que les éléments qui font la loi - l'arbre, la couverture du sol et le non-labour - ont pour diverses raisons disparu du champ. Donc l'appui aux paysans que doit apporter le conseiller agricole c'est de ramener à la mémoire active ces connaissances inactivées pour les mettre en épreuve dans une technique nouvelle adaptée à la situation environnementale nouvelle créée par l'essor démographique.

Quand après une séance de conscientisation-initiation à la nouvelle Agriculture Moderne, je fais remarquer aux paysans "qu'ils savaient tout ils me répondent simplement : "oui c'est vrai, mais on avait oublié". Il ne s'agit pas simplement de rappeler ce savoir mais il faut que ce savoir soit re-conscientisé. Le paysan SAIT l'arbre, mais on lui demande simplement planter des arbres, il rechigne et même refuse s'il le peut. Par contre, si on l'amène à la conscience que l'arbre est le grenier de la fertilité de la terre (ce qu'il sait), il est prêt spontanément à en planter (c'était le cri du cœur d'un tel paysan conscientisé).

Le problème est que le savoir doit re-naître de la conscience : maïeutique. Il n'y a pas d'autre solution aujourd'hui. Il ne s'agit pas de transmettre un savoir, une information mais il faut que la lumière jaillisse de l'esprit du paysan qui alors deviendra demandeur de technique nouvelle et artisan de ces techniques.

(Le texte complet envoyé par André MATHIS est disponible sur demande).

Texte 6

*L'**expérience de l'AOPP en formation agricole (Mali)***

Origine :
Souleymane DIARRA (AOPP BP 3066 Bamako MALI), tél : (223) 28 67 81 e-mail : aopp@cefib.com

Souleymane Diarra, agriculteur de la région de Ségou, est maintenant salarié de l'AOPP en charge du fonctionnement des commissions. Il nous décrit la genèse et le fonctionnement de la commission formation de son organisation.
« L'AOPP (Association des Organisations Professionnelles Paysannes) qui tire son origine de la Commission Paysanne, a vu le jour en septembre 1995. Elle est le résultat de deux années de concertations entre une vingtaine d'OP maliennes réparties sur 6 régions administratives du pays.
Au cours de ces concertations, les échanges ont démontré une nécessité pour les paysans de se regrouper pour affronter leurs problèmes et valoriser leur métier. C'est pourquoi, pendant les AG ordinaires de l'AOPP, qui sont formatives, les problèmes rencontrés par les uns et les autres étaient recensés et des actions concrètes identifiées pour y faire face. C'est ce qui a ainsi conduit à la création des commissions de travail parmi lesquelles la commission formation qui est une commission transversale. Elle a été créée en 1997 avec comme objectifs de recenser les besoins, de programmer et d'organiser les formations pour les paysans de base et les responsables ».

Pour quoi cette commission formation ?

Les raisons qui ont motivé la création de cette commission sont les suivantes :

- les centres de formation agricole qui existent au Mali ne forment pas les paysans. Ils ne forment que des techniciens pour que ceux-ci apportent leurs services aux agriculteurs,
- or, ces services ne satisfont pas souvent les besoins des paysans qui ne participent pas aux prises de décisions et à la programmation des formations qui en découlent.

Rôle, domaine et stratégie d'intervention de la commission

1. Rôle

- Identifier les besoins des OP membres.
- Sélectionner ces besoins par ordre de priorité.
- Programmer et budgétiser les formations.
- Définir les objectifs de formation pour chaque thème retenu.
- Rechercher les formateurs en fonction des thèmes retenus.
- Définir les objectifs et outils pédagogiques, ainsi que les contenus des formations avec les formateurs retenus en fonction des thèmes et des domaines de compétences de ceux-ci.
- Faire le suivi et l'évaluation de ces formations.
- Réfléchir à une stratégie de formation.
- Contrôler les justificatifs financiers des formations.
- Faire le bilan des formations.

Composée de responsables paysans choisis en fonction de leurs compétences et de leur motivation dans le domaine de la formation, elle travaille à la base avec une équipe de quatre responsables dans chaque OP membre qu'on appelle **comité de suivi.** Les comités de suivi sont chargés de toutes les questions de formations au sein des OP. À ce titre, ils

représentent la commission formation à la base et s'occupent du recensement des besoins de formation de leur OP, de l'organisation et du suivi de l'exécution des formations.

Il faut souligner que la commission formation s'est jetée à l'eau et chaque difficulté rencontrée fait l'objet de partage, d'analyse avec les autres en vue de trouver les solutions appropriées.

2. Domaines d'intervention

Deux domaines sont pris en charge par l'AOPP dans ses pratiques de formation :

- la formation au métier : renforcement des capacités techniques et économiques des producteurs ;
- la formation à la responsabilité : renforcement des capacités organisationnelles et stratégiques des responsables.

3. Démarche

L'AOPP essaie de répondre à plusieurs préoccupations à travers cette démarche. Il y a non seulement le souci d'améliorer les capacités techniques de ses membres, mais aussi chaque programme de formation est une occasion de renforcer l'unité d'action de la structure en désignant des responsables à chaque niveau du processus d'élaboration et d'exécution du programme. Elle est en train de constituer un réseau de formateurs qui sont identifiés pour la qualité de leur travail pendant les formations réalisées dans les OP de base. Ces formateurs appuient la commission à la définition des objectifs et outils pédagogiques et du contenu des formations.

- Le recensement des besoins se fait à travers les comités de suivi dans les OP, et les commissions techniques qui expriment leurs besoins suite à des problèmes techniques constatés dans l'exécution de leurs activités. L'ensemble des besoins est centralisé au niveau de la commission formation qui les traduit en thèmes de formation en fonction des priorités et des capacités financières et d'exécution de l'association. Ensuite elle définit les objectifs de formation et la durée pour chaque thème en précisant si la formation se fera dans les OP ou par regroupement de délégués des OP. Elle budgétise et soumet au bureau qui approuve après examen.
- La recherche de formateur est du ressort de la commission pour les formations de regroupement d'auditeurs venant d'OP différentes. Elle peut responsabiliser soit des membres de la commission formation ou des responsables des bureaux régionaux pour les centres de leurs zones. Ces formateurs sont convoqués par la commission formation pour discuter sur les objectifs de formation, les valider et ensemble ils définissent les objectifs pédagogiques et le contenu des thèmes. Pour les formations dans les OP les comités de suivi sont chargés de la recherche des formateurs. Ces formateurs se réfèrent aux objectifs et durée de la formation définis par la commission pour définir les objectifs et les outils pédagogiques et élaborer les contenus de la formation.
- Le choix des stagiaires est du ressort des OP. Il se fait en fonction du poste de responsabilité que le stagiaire occupe au sein de l'OP ou de son engagement pour la cause de l'OP quand c'est une formation à la responsabilité. Quand c'est une formation technique il est choisi pour sa capacité à restituer sa connaissance et à son courage dans l'application de la formation reçue.
- Le suivi du déroulement de la formation est assuré par les membres de la commission formation et ceux des comités de suivi qui doivent fournir un rapport de suivi des formations. Pour chaque centre, ce rapport permettra à la commission formation de porter un jugement sur le rapport et le travail du formateur avant d'aller sur le terrain pour l'évaluation de la formation.
- Le suivi technique est assuré par les membres des commissions techniques. Généralement les formations concernant le domaine du renforcement des capacités

techniques sont suivies d'application sur le terrain par dix volontaires sur les quinze auditeurs ayant suivi la formation. Ces dix essayeurs doivent se rencontrer périodiquement pour échanger sur la conduite de leur essai, les réussites et les difficultés rencontrées par chacun dans son travail. A la fin de la campagne des rencontres sectorielles sont organisées avec les représentants des essayeurs et des formateurs dont le travail est jugé bon par la commission, pour faire le bilan du travail réalisé (formation et conduite des essai).

- L'évaluation des formations est assurée par les responsables de la commission formation. Les difficultés et les succès sont partagés avec les comités de suivi, les responsables décideurs des OP membres, des bureaux régionaux et du bureau national et des recommandations sont faites pour enrichir la démarche.

Les voyages d'échanges et les ateliers de réflexions sont aussi des méthodes de formation de l'AOPP.

Texte 7 :

Des « centres de services » au service de qui et comment? (Mali)

Origine :
Jean Bernard Spinat et Etienne Beaudoux*

En Afrique de l'Ouest comme ailleurs, les difficultés des dispositifs classiques de vulgarisation et de conseil en milieu rural, conjuguées à la restructuration des services de l'Etat et au manque de moyens financiers, ont favorisé la promotion de « centres de services » comme alternative aux anciens dispositifs d'appui aux agriculteurs et à leurs organisations. Comment concevoir et construire un dispositif d'appui-conseil performant et pérenne pour les exploitants et leurs organisations ? Comment ces dispositifs peuvent contribuer à la structuration d'un environnement professionnel approprié et durable ?
L'expérience des centres Faranfasi So en zone Office du Niger et celle des « centres de gestion rurale » en zone cotonnière malienne indiquent des éléments de réflexion.

Ces centres sont des « associations de professionnels » dirigées par un conseil d'administration constitué de représentants paysans désignés par l'assemblée générale des groupements adhérents.
On est bien dans la configuration d'un outil des producteurs, orienté et géré par eux, qui intervient pour le compte de leurs organisations paysannes.

Les CPS à l'Office du Niger

Un programme d'appui aux organisations paysannes est intervenu dans la zone de l'Office du Niger au Mali, dans le cadre des mesures d'accompagnement de la réhabilitation et de la mise en valeur des périmètres irrigués de l'Office du Niger. Les productions sont passées de 65.000 tonnes au début des années 1980, à plus de 250.000 tonnes en 2000 (rendements passant de 2 à 5 t/ha en moyenne). Ces évolutions, dans un contexte de libéralisation, ont eu comme corollaire l'émergence de nouveaux acteurs dans les domaines de l'approvisionnement, du crédit, du battage, de la transformation et de la commercialisation.
Aujourd'hui, les principaux problèmes des producteurs se situent dans le domaine de la gestion (amélioration des performances des activités économiques ; maîtrise de l'endettement ; accès au crédit ; approvisionnement), de la commercialisation, dans la maîtrise du foncier (concurrence dans l'accès aux parcelles réaménagées ; partage des terres au sein des familles) et dans le renforcement de leur position dans les relations avec les autres acteurs de la filière.

Lancé en 1995 sur le financement de l'Agence Française de Développement, le programme " Centres de prestation de services " (CPS) visait à proposer aux organisations paysannes qui le souhaitaient de constituer une organisation qui leur fournisse des appuis dans les domaines juridiques, de la comptabilité/gestion et d'autres services en fonction des demandes et/ou des besoins.
Une phase expérimentale (1995-1997) a concerné une dizaine d'organisations paysannes créant le premier centre de services "Faranfasi so" (le lieu qui éclaire) sous forme d'association et payant partiellement les services de conseillers juridiques et de gestion. Fin

* IRAM (Institut de recherches et d'applications des méthodes de développement) 49 rue de la Glacière, Paris 75013.

2001, plus de 130 organisations paysannes adhéraient à cinq centres, ces derniers créant leur Fédération.
Une vingtaine de conseillers organisés au sein d'une structure associative (Delta conseils) sont en contrat avec les centres pour fournir les services dont ils ont besoin. Un programme d'appui à l'alphabétisation réalisé par une ONG, « Yeredon », complète le dispositif sous la supervision des centres.
Les cotisations des adhérents doivent permettre la rémunération des conseillers et le fonctionnement des centres. Cette prise en charge est assurée actuellement partiellement (couverture de 35% des charges de fonctionnement). Ce sont notamment les revenus du battage effectué par les groupements paysans qui permettent cette contribution financière.

Le programme fait suite à un long travail d'appui aux organisations paysannes (OP) de la zone Office du Niger, lié à la réhabilitation physique des périmètres. Il s'agit aujourd'hui pour les OP et les exploitants qui le souhaitent de pérenniser ces centres financés en partie et gérés par eux. Ces centres leur apportent aujourd'hui les services suivants :

- *des appuis juridiques :* ils permettent aux responsables des OP et aux exploitants d'accéder à une meilleure connaissance de leurs droits et devoirs dans différents domaines : contractualisation (pour l'approvisionnement ou la commercialisation), décrets et lois régissant les relations avec l'Office du Niger (accès au foncier, entretien du réseau et gestion de l'eau), organisation interne (statut et règlement intérieur des organisations paysannes). Cela leur permet également d'avoir recours à la justice sur un pied plus égalitaire (certaines OP ont pour la première fois gagné des procès contre des commerçants ou des institutions financières!). Les conseillers juridiques interviennent également pour appuyer le règlement à l'amiable de litiges internes (en particulier autour de conflits financiers, dettes, opérations commerciales…). Dans l'ensemble, les capacités de compréhension et de négociation des responsables des OP et des exploitants sont nettement renforcées.

- *des appuis en gestion diversifiés* : l'absence ou la faiblesse des enregistrements comptables ne permet pas aux OP d'avoir une bonne maîtrise de leurs comptes et de leurs activités économiques ni de garantir une bonne transparence dans les opérations menées par les responsables. La mise en place de systèmes d'enregistrement simples, adaptés à la situation de l'OP, mais complets et "professionnels", permettant la sortie de comptes de résultats et de bilans, représente l'une des bases des interventions des conseillers en gestion.
  La mise à disposition des outils s'accompagne de formations pour les responsables des OP afin qu'ils maîtrisent eux-mêmes leurs opérations et leur gestion. Un autre volet déterminant de ces appuis en gestion porte sur la clarification de l'endettement (en interne entre les différents exploitants et leur organisation; et en externe, de leur organisation envers les institutions financières ou les commerçants).
  Des appuis à la négociation permettent d'échelonner le paiement des dettes en fonction des ressources disponibles et d'avoir à nouveau accès au crédit. Le crédit intrant (engrais) constitue une condition de l'intensification de la culture du riz et de l'atteinte de rendements élevés. Il est donc essentiel pour l'équilibre économique des exploitations rizicoles. Or au milieu des années 90, près de 70% des OP de la zone n'avaient plus accès aux crédits du fait des impayés accumulés (plus de 2,5 milliards de FCA). Les interventions des centres ont permis de débloquer la situation de leurs adhérents (remboursement d'impayés portant sur plus de 300 millions de FCFA et nouveaux accès aux crédits intrants pour plus de 800 millions de FCFA en 2000-2001).

- *des appuis en matière commerciale :* la libéralisation du marché du riz a permis d'ouvrir fortement les débouchés de la production et l'amélioration des revenus des producteurs. Mais l'apprentissage des règles du marché, au début des années 90,

s'est réalisé dans la douleur pour de nombreuses exploitations, victimes d'opérations frauduleuses de la part d'opérateurs peu scrupuleux (commerçants, intermédiaires divers, voire responsables d'OP). Ces problèmes, portant sur plusieurs centaines de millions de FCFA, ont particulièrement contribué aux difficultés de remboursements des crédits par les OP. L'appui et les formations sur les contrats de commercialisation revêtent donc une importance particulière dans la prévention des risques et dans la maîtrise des opérations sur un marché libéralisé…

- *et d'autres services selon les demandes…* il n'était pas possible de prévoir à l'avance l'ensemble des besoins d'appui, leur importance relative et leur articulation. Il faut donc que les centres restent à l'écoute des demandes émergentes de la part de leurs adhérents. C'est ainsi que, très tôt, les appuis en matière d'alphabétisation fonctionnelle se sont développés, le besoin de formation de ce type étant clairement identifié et demandé par les responsables afin qu'ils puissent tenir leurs documents de gestion et/ou réaliser les écrits nécessaires à leurs diverses opérations. Des demandes d'appuis spécifiques pour améliorer la gestion des exploitations sont également remontées au niveau des centres, ce qui a occasionné un partenariat avec une structure technique (l'URDOC[1]) pour développer un conseil aux exploitations. De même en ce qui concerne les groupements de femmes, dont les besoins nécessitent des appuis particuliers (développement du maraîchage, accès à des parcelles, formation / alphabétisation…). De nouveaux services "spécialisés" se développent afin d'accompagner les évolutions des adhérents des centres.

Les Centres de gestion rurale en zone coton (Mali-Sud)

La zone Mali-Sud est une zone principalement cotonnière produisant plus de 500.000 tonnes de coton (1998/1999). La production a chuté à 200.000 tonnes en 2001 pour fait de grève des semis mais elle devait atteindre la production record de 600.000 t en 2001/2002.
Cette zone est encadrée par la CMDT (Compagnie Malienne pour le Développement des Textiles), qui assure pour le compte de l'Etat, en plus du développement de la culture du coton, une mission de développement rural.
Dans ce cadre, la CMDT a eu une action très importante d'organisation et de responsabilisation du monde rural avec la promotion à ce jour de plus de 4.500 Associations Villageoises (AV) et en assurant un vaste programme d'alphabétisation fonctionnelle.
Dans les villages, les AV ont servi de support au développement, en réalisant, grâce aux revenus générés par le coton, des investissements collectifs. Les équipes techniques, formées par la CMDT, ont servi de relais à beaucoup d'actions impulsées, soit par la CMDT, soit par d'autres organismes extérieurs. Mais, peu à peu, les problèmes de gestion sont apparus et sont devenus un facteur limitant au développement des actions dans la zone.
Un projet gestion rurale a été identifié par les initiateurs de Kafo Jiginew[2] et a été mis en place en juin 92 à la demande de la CMDT[3] pour "apporter les services dont ont besoin les ruraux dans le domaine de la gestion comptable et financière". Ce projet était financé par la coopération française.

Le socle du dispositif est constitué par les centres de gestion qui possèdent le statut d'association, regroupent les AV adhérentes et entretiennent des relations contractuelles avec des conseillers en gestion. Les conseillers en gestion ont un statut de prestataire privé indépendant. Il s'agit de professionnels de la gestion possédant généralement un brevet de

[1] URDOC, Unité de recherche développement / observatoire du changement : structure au sein de l'office du Niger.

[2] Kafojiginew : institution de micro-finance très présente sur la zone cotonnière du Mali.

[3] Le projet était financé dans le cadre du programme Mali-Sud III, traduit dans une convention liant le Gouvernement du Mali et le Gouvernement français pour le financement d'opérations de développement dans la zone sous tutelle de la CMDT.

technicien en comptabilité gestion. Les centres mettent leurs conseillers à la disposition des AV sur la base d'un contrat de prestations annuel, rediscuté chaque année en AG du centre, et assurent dans ce cadre la rémunération des services de leurs conseillers.
Les Associations Villageoises adhèrent volontairement au centre de gestion, moyennant une cotisation prélevée "à la source" sur le règlement du coton par la CMDT. Elles s'engagent aussi à adopter l'organisation en gestion préconisée par le système.
Les Unions régionales des centres de gestion sont actuellement au nombre de quatre, à Koutiala, Sikasso, Fana et Bougouni (en attendant celle de Kita). Mises en place à partir de la fin 2000, elles ont pour rôle de fédérer les centres de gestion au niveau d'une région et d'assurer l'organisation et la conduite de la fonction inspection jusque-là dépendante du projet.

Les différents services rendus aux producteurs sont :

- *l'appui à la tenue de cahiers comptables* (cahier de caisse, journal comptable). L'installation des documents de gestion dans l'AV a permis d'instaurer la transparence de l'information entre les producteurs et les responsables d'AV. Certains ont servi à trancher les litiges et les désaccords entre l'exploitant et sa famille, entre l'exploitant et les responsables d'AV. Les documents ont aussi permis de confronter les crédits de l'AV avec la situation établie par la CMDT ou la Banque nationale de Développement de l'Agriculture (BNDA).

- *l'appui à la tenue d'une douzaine de documents pré-imprimés pour l'achat des intrants*, pour la collecte du coton et pour la paie du coton aux producteurs, et les conseils prodigués lors de débats collectifs lors des AG des centres de gestion ou lors de la restitution des comptes aux producteurs réunis en AG de leur AV.
  Selon les membres des AV et des conseillers de gestion, la mise en place et la tenue des documents de suivi de l'approvisionnement et de la distribution des intrants améliorent considérablement la gestion des intrants et les relations entre producteurs et responsables d'AV.
  Avec des justificatifs, il n'y a plus de contestations possibles au niveau du montant des crédits intrants car les acteurs (membres du bureau et producteurs) détiennent à tout moment des preuves tangibles pour justifier des divers mouvements et des montants qu'ils représentent.

- *la formation des responsables* des AV, des centres de gestion et des unions régionales (techniques de gestion, organisation des instances paysannes, aide à la médiation…).
  Au niveau de l'AV, l'accent est surtout mis sur la formation des secrétaires, des comptables AV, des magasiniers et des trésoriers dans la maîtrise de leurs documents.
  Des formations des responsables de centres de gestion ont été largement dispensées. Elles concernent : les mandats, rôles et fonctions des membres du Conseil d'administration, la tenue des documents de gestion et l'élaboration du budget du centre.

- *les conseils réguliers* aux bureaux des AV lors des visites mensuelles (gestion des intrants, investissements collectifs, appui à la résolution de conflits au sein de l'AV ou avec des partenaires…).
  L'outil de gestion rurale est utilisé pour permettre la maîtrise de l'endettement des OP, avec une valorisation de l'information des centres de gestion concernant la situation d'engagement des OP et de leurs membres, et pour l'implication du conseiller dans l'analyse des besoins de crédit des OP en collaboration avec l'encadrement CMD.

- l'appui à l'organisation des AV*. À ce niveau, l'appui du centre de gestion revêt 3 dimensions :*
    - *l'appui organisationnel* en direction des AV s'effectue autour de la diffusion et du rappel permanent par le conseiller du règlement intérieur de l'AV aux producteurs et responsables de l'association ;
    - *la formation des membres des bureaux des AV* concerne : la tenue des documents de commercialisation et les écritures de paie coton, la comptabilité AV et la tenue des documents correspondants, la gestion du magasin, la gestion de la caisse, le recyclage des comptables et secrétaires d'AV, la présentation des comptes de l'AV et l'élaboration de son budget ;
    - les conseils de gestion prodigués par le conseiller à l'AV *: en fin d'exercice, lors de l'assemblée générale de l'AV, la présentation des états financiers est accompagnée d'une analyse des résultats de l'année et d'une comparaison avec ceux de l'année précédente ou même des années antérieures pour dégager les tendances en matière d'utilisation des ressources, de crédits, d'endettement de l'AV et des producteurs. Dans le cas d'une dégradation financière, le conseiller fait des recommandations pour que les membres de l'AV corrigent la situation.*

      À partir des indicateurs de gestion du groupe d'AV adhérentes, le conseiller peut faire des comparaisons, entre AV de taille comparable, en matière de recettes, de dépenses de fonctionnement, de crédit, etc. Ce type d'exercice, quand le conseiller peut le faire, permet de créer une émulation favorable au respect des règles de bonne gestion.

      En cours d'année, si une AV envisage un investissement, le conseiller peut faire une analyse des différentes masses du bilan et extraire les ratios significatifs pour proposer les modalités les plus appropriées pour financer l'investissement. Dans le cas d'un crédit, le conseiller indiquera le nombre et le montant des annuités supportables par l'AV.

      Dans les faits, ce type de conseil est trop peu demandé et bon nombre de responsables d'AV estiment qu'ils sont souverains pour contracter un crédit et que les recommandations de prudence du conseiller peuvent constituer un frein, notamment lorsque l'objet du crédit est un investissement personnel.

Bilan et questions

Notons avant toute chose que la démarche adoptée dans les deux cas est partie d'un diagnostic mené avec les intéressés (les responsables et les membres des OP) et la définition par eux-mêmes des services prioritaires à développer (résolution des problèmes d'endettement, accès au crédit et amélioration de la gestion du battage dans le cas des centres de services de la zone ON, recherche de la « transparence » de la gestion dans le cas des centres de gestion rurale).

1. Quels services apporter ?

Du conseil

- *technique* (qualités des intrants, variétés, méthodes de culture ou de transformation, itinéraire technique, utilisation de la main d'œuvre familiale…) ;
- *organisationnel* (statut et règlement intérieur, mode de transmission de l'information, tenue de réunions, recrutement ou contractualisation avec des prestataires ou avec des bailleurs…) ;
- *en gestion (*ex. : conseil à la tenue de journal/grand-livre aux comptables d'associations villageoises cotonnières ou à la maîtrise d'une opération économique) ;
- *juridique* (relations contractuelles avec les fournisseurs d'intrants, de matériels ou avec les clients commerçants de production agricole, aide à l'organisation d'un recours juridique en cas de contrat frauduleux avec des commerçants ou à l'amélioration de la

maîtrise des relations contractuelles avec des tiers, maîtrise de l'environnement juridique et légal) ;

- *financier (*appui pour le rééchelonnement de dettes des membres liées à des ventes de riz non honorées et simultanément, au nouvel accès au crédit ; négociation avec les banques de nouveaux produits financiers) ;
- *commercial* (connaissance des marchés et de l'environnement, mise en relation avec des commerçants, transports des productions, leurs recouvrements, le crédit, la collecte et la commercialisation primaire de productions, tenue de registres de vente du riz des agriculteurs à leur association de collecte, estimation des besoins en intrants...
- etc.

De la formation
Alliée aux appuis opérationnels, la formation est une condition préalable et incontournable pour augmenter les capacités des producteurs sur le plan technique ou organisationnel (ex. : renforcement des capacités des comités de gestion de l'eau). La formation concerne non seulement les producteurs mais aussi les responsables professionnels.

De l'information
Les centres facilitent les circuits d'information entre les membres et leur environnement, mais aussi entre responsables et producteurs de base. Ex. : diffusion de messages à travers les radios rurales locales, gazettes thématiques (les centres Faranfasi so produisent leur propre journal en Bamanan "Kala Yeelen" qui constitue également un support de formation "post alphabétisation").

Un accompagnement
Le centre de services assure aussi un suivi des activités de ses membres, à leur demande et les aide à trouver réponse à leurs besoins auprès de prestataires existants dans leur zone : montage d'un dossier technique, analyse des capacités d'endettement…

Par ailleurs, les « centres de services » bénéficient aussi à des acteurs indirects : sociétés commerciales, banques, Institutions de micro-finance (IMF) et services de l'Etat, jouant le rôle de **Centre d'information statistique** sur les caractéristiques des membres (production, rendement, endettement, type d'exploitation, ressources…).
Pour le système bancaire classique ou les caisses villageoises, il est aussi **centre d'information comptable** (ex. : clarté des bilans et comptes de résultats financiers des associations de producteurs qui facilitent la confiance des banques en réduisant leurs risques).
On peut regretter à ce sujet la mauvaise valorisation des informations produites par les centres au niveau de leurs partenaires financiers, qui tout en reconnaissant l'intérêt du travail effectué refusent jusqu'à présent de contribuer d'une façon ou d'une autre au renforcement des services de ces centres.

2. Par quels prestataires ?

Dans les deux cas maliens les prestations sont apportées pour l'essentiel par des « conseillers » ayant un statut de prestataire indépendant par rapport à la structure porteuse du centre de services ; mais on peut avoir d'autres modalités (des salariés). Il est primordial de garantir la qualité du service apporté. Dans ce but, une démarche de qualification des services a été amorcée au Mali visant à faire reconnaître la qualification de « conseiller rural » (ce qui implique une formation appropriée au service «vendu » et des références à fournir).

3. À quel coûts ?

Le coût du service fourni peut s'analyser de deux façons complémentaires :

- le coût direct du service (le temps passé par le prestataire pour son intervention, le coût de la formation etc..) ;
- le coût complémentaire comprenant tout l'investissement nécessaire à la collecte des informations, la formation du conseiller lui même, etc.

S'il est réaliste d'envisager la recherche de la prise en charge par les bénéficiaires du coût direct du service (même si l'on peut s'interroger sur la légitimité et sur les réelles possibilités de faire payer les formations à leur coût réel), l'intégration dans ce coût des charges indirectes semble dans beaucoup de cas moins réaliste.

4. Financés comment ?

Le financement des services repose dans les deux cas analysés sur un paiement partiel des services (la part de coût direct) par les bénéficiaires (groupements, AV, et exploitants). Ceci renvoie à plusieurs hypothèses de constitution de ressources propres du centre de services :

- les revenus d'une activité (% des frais battages à Faransasi so) ;
- cotisation (sur la base de la paie coton) des AV adhérentes aux centres de gestion ;
- contribution d'un opérateur de la filière (la CMDT dans la cas de la filière coton).

D'autres acteurs bénéficiaires indirects du dispositif devraient normalement être appelés à contribuer (les institutions bancaires par exemple, même de façon indirecte en facilitant l'accès au crédit pour les adhérents des centres ou en leur octroyant des facilités particulières).

Sur cet aspect financement, il ne faut pas se cacher que les **services reconnus utiles,** apportés à des agriculteurs ayant des revenus monétaires significatifs (ce qui est le cas pour les producteurs de riz à l'ON et de coton jusqu'à ces dernières années), pourront être facturés sans grandes difficultés.
Mais les services apportés à des groupes sociaux en difficultés ou encore les services non visiblement « rentables » (formation; alphabétisation..), relèvent davantage de la subvention et ce serait s'illusionner que de vouloir à terme « faire tout payer aux paysans », et même injuste par rapport aux pratiques habituelles de développement[1].

5. Avec quels dispositifs organisationnels ?

Dans les deux cas présentés au Mali, le « centre de services » est organisé sous forme associative avec comme membres les « bénéficiaires/acheteurs » des services.
D'autres formes de « centres de services » peuvent exister : centre privé de vente de services, dispositif interne à une organisation rurale.
L'originalité des « centres de service » à l'Office du Niger et en zone cotonnière est qu'il s'agit de structures professionnelles à vocation spécifique qui contribuent à l'organisation durable du milieu paysan.
Il reste que les articulations doivent se renforcer entre les diverses formes d'organisations paysannes (syndicats ; caisses d'épargne et de crédit ; chambre locale d'agriculture…) et ces organisations spécifiques (ce qui est en bonne voie en zone Office du Niger).

6. Avec quels appuis externes ?

Assurer la pérennité de tels systèmes professionnels est un enjeu majeur pour les années à venir et les aides internationales peuvent trouver dans ces dispositifs nouveaux des points d'ancrage solides sans devoir mettre en œuvre des dispositifs de projet qui risquent toujours d'être artificiels.

[1] Pourquoi certains bailleurs de fonds sont-ils aussi exigeants à l'égard des paysanneries africaines alors que les « paysans européens » ont fait leur développement grâce aux subventions !

7. Comment appréhender la question de la pérennité de ces dispositifs ?

Il nous semble que trois dimensions complémentaires et étroitement imbriquées sont à prendre en considération pour réfléchir à cette question :

- la viabilité économique (avec la question centrale des ressources et de leurs origines ; la part sur "fonds propres" et sur quelles "ressources externes" ?),
- la viabilité sociale (profil des leaders, opinion et perception sur les centres par les bénéficiaires directs et indirects…),
- la viabilité institutionnelle (insertion dans l'environnement, relations avec les autres acteurs et positionnement par rapport aux enjeux de développement plus globaux).

Les centres de services "paysans" peuvent contribuer à favoriser les dynamiques économiques individuelles et collectives, en soutenant l'exploitation familiale paysanne qui a fait ses preuves en matière de développement de la production, de préservation de l'emploi en zone rurale et de cohésion sociale et familiale.
Il s'agit d'un choix de politique et de stratégie en matière d'appui au monde rural, qui contribue à forger l'environnement institutionnel nécessaire à l'obtention durable par les agriculteurs de services appropriés à leurs besoins.

Texte 8 :

Les Centres des Métiers Ruraux (CMR) à la lumière des 7 questions (Côte d'Ivoire)

Origine :

Le groupe de travail « formations rurales » avait invité ceux qui ont participé à des expériences novatrices en Afrique francophone à contribuer aux échanges sur le développement des capacités professionnelles de la population rurale et les modes d'apprentissage paysan à travers sept questions.

Les observations ci-dessous ont été élaborées par une équipe[1] qui a travaillé dans le cadre de la coopération ivoiro-allemande au sein du projet des CMR. Elles sont basées sur les expériences de terrain et se réfèrent aux documents de capitalisation des CMR [2].

1. Dans quels domaines les apprentissages paysans sont-ils aujourd'hui utiles ? Comment les identifier ?

Quels domaines ? Au tout début de la conception des CMR une restriction des domaines d'apprentissage à la seule formation agricole avait été envisagée. Elle sera très vite élargie à l'ensemble des « métiers ruraux » qui recouvrent toutes les activités économiques auxquelles les populations rurales ont accès, en amont, en aval et en dehors de l'agriculture.

Comment les identifier ? Plus tard, cette ouverture des formations à tous les domaines sera affirmée par la manière dont le projet CMR identifie les formations à organiser et à mettre en œuvre. Celles-ci sont issues de la demande des populations[3]. Il n'y a aucune restriction, tant que la faisabilité et la mise en application ne sont pas en danger. Comme l'ont fait apparaître les expériences du projet, dans un premier temps, les populations s'intéressent surtout à des formations orientées sur des activités générant des revenus rapidement dans toutes sortes de domaines accessibles. C'est souvent lorsque les participants ont parcouru un certain nombre de formations que cette demande visant des activités rémunératrices s'élargit progressivement vers des thèmes plus généraux comme par exemple l'alphabétisation, ou des méthodes de négociation d'organisation, compétences dont ils découvrent la nécessité pour communiquer et agir comme acteurs avec le monde moderne. Les CMR, après quelques années, ont couvert de multiples domaines de formations : formations à la production en agriculture et élevage, transformation et commercialisation des produits, gestion, formations techniques en artisanat, formations de longue durée à un métier comme la couture, formations en culture générale comme alphabétisation, organisation de séances d'informations comme hygiène ou politique, etc.

Suite à cette expérience, l'équipe du projet a choisi d'ajouter à la notion classique du « métier » le concept - moins exigeant, plus flexible - de « qualification professionnelle» entendu dans le sens des compétences professionnelles devant être acquises pour exercer des activités rentables pouvant s'insérer dans l'environnement économique moderne (au niveau régional et national).

Remarque : Concernant les demandes dans des domaines d'apprentissage pour lesquelles il existe une offre spécifique (souvent organisée au niveau national ou régional) comme par

[1] Irmfried Neumann et Marie-Christine Rouvière (GTZ).

[2] Cf. Manuel des CMR, Mai 2001, Capitalisation des expériences au projet des CMR, 1999.

[3] Cf. Irmfried NEUMANN. - "Professionnalisation en milieu rural par la formation non-formelle - La construction de la formation à partir de la demande. Résumé de quelques expériences du projet des Centres des Métiers Ruraux en Côte d'Ivoire". - Ingénierie des dispositifs de formation à l'international. Septièmes journées d'études. Recueil de communications, Paris, 16 et 17 janvier 2003.

exemple l'alphabétisation ou la prévention sanitaire, le projet a choisi l'option de ne pas se substituer aux partenaires qui offrent ce type de formations mais plutôt d'entrer en dialogue avec eux pour s'assurer que la qualité de leurs services correspond bien à la demande des participants.

L'équipe du projet a mis au point un outil très efficace pour permettre aux membres des groupes de formation de faire leur choix pour des formations qui font sens et peuvent les satisfaire : il s'agit de "l'approfondissement de la demande" qui est une étape du processus de formation. Ceci dans le but d'aider les participants à vérifier si la mise en pratique de la formation pourra leur permettre d'atteindre les objectifs visés au départ.

Pour conclure, on peut dire que l'équipe du projet CMR a renoncé à juger de l'utilité des domaines d'apprentissage en faveur d'une démarche mettant la population en position de répondre elle-même à cette question. Pour cela, une méthodologie basée sur l'appui à la réflexion collective et l'accès à l'information a été développée.

2. Quelles conditions favorisent les apprentissages ?

La capitalisation des expériences des CMR a permis de relever plusieurs conditions qui jouent un rôle clé dans l'apprentissage :

- un environnement économique stimulant, avec la possibilité d'accéder aux marchés ;
- la découverte, à travers l'accès à l'information, d'alternatives économiques à leurs propres pratiques ainsi que d'exemples innovants et convaincants ;
- la présence de formateurs en mesure de proposer un standard de qualité et de personnes ressources issues du milieu ayant développé une propre maîtrise pratique crédible (formateur-paysan) ;
- une formation de proximité sur les lieux de vie et de travail des participants : le formateur se rend au village.

Un autre domaine de facteurs "déclencheurs d'apprentissage" concerne les conditions sociales dans lesquelles se déroule la formation :

- Les activités de formation sont considérées comme un moyen de progresser dans le statut social. Ceci se ressent particulièrement lorsque les participants sont analphabètes ou déscolarisés.
- Face à un milieu traditionnel qui très souvent se protège en rejetant les évolutions hors normes, et le succès individuel, et qui manifeste une tendance de nivellement vers le bas, dans ce sens, la participation à une formation peut rencontrer des obstacles et des freins. Pour pallier à cela l'équipe du projet a développé une pratique d'animation[1] permettant d'assurer la caution sociale du pouvoir traditionnel et de la communauté villageoise. À partir de là il est devenu plus facile que soit assuré le maintien de la mobilisation sociale pour la formation et la viabilité de la formation dans les villages.
- Si la constitution des groupes de formation se fait en toute liberté, en fonction des thèmes, des objectifs et/où des affinités, on constate souvent un regroupement spontané d'individus par catégorie sociale, sexe et ou classe d'âge, ceci favorisant la solidarité, la protection de l'individu et la reconnaissance au niveau de la communauté.
- Quand un groupe se compose d'une catégorie sociale homogène, l'organisation et la planification des formations par les membres du groupe tiennent compte des contraintes

[1] Cela commence par la compréhension de l'approche de formation dans tous ses contours et la pleine acceptation du démarrage des CMR par les autorités traditionnelles et les anciens sans laquelle le projet ne commence pas dans le village.

liées à leurs obligations sociales et professionnelles (adaptation des horaires et du rythme des séances de formation, calendrier, moyens disponibles, etc.).

- Lorsqu'un groupe de formation se constitue autour d'un objectif plutôt que d'un thème ponctuel la stabilité relative (dans la durée) favorise la communication autour des thèmes en dehors des séances de formation et développe les capacités d'analyse et d'évaluation "leçons tirées".

Conditions spécifiques favorisant l'apprentissage chez les jeunes :

- Après l'expérience des échecs de formations autour de projets d'installation de jeunes vécus au cours de la première phase, l'équipe des CMR a réfléchi à la manière de développer des formations adaptées aux conditions des jeunes. Pour cela l'appui à la réflexion des groupes de jeunes a été mené autour de l'identification de formations pour la réalisation d'activités réalistes à court terme en attendant de pouvoir viser des objectifs à long terme plus ambitieux[1].
- Pour les jeunes, il est important qu'il y ait des perspectives d'insertion dans le village qui vont avec la mise en œuvre d'une formation et dans ce sens tout doit être bien négocié avec les anciens, particulièrement l'accès aux ressources et aux moyens de production ainsi qu'un soutien actif et une responsabilisation "parrainage" des anciens envers la formation des jeunes.

3. Quels mécanismes d'apprentissages paysans ?

L'analyse des expériences du projet a permis de valider un certain nombre de postulats de départ et d'en tirer des principes ou des éléments constitutifs de l'approche :

- Partir de la demande des participants, de leurs objectifs, de leur curiosité et de leurs rêves comme moteur pour le démarrage du processus.
- Formation des participants par l'application en situation réelle à travers un projet en vraie grandeur. Pas de champs de démonstration, pas de leçons théoriques ne permettant pas d'établir un lien avec la réalité et le quotidien des participants. On pourrait parler du principe : "apprendre en travaillant". Aucun autre mécanisme ne semble être aussi efficace sur le plan cognitif et psychomoteur que d'apprendre dans le processus de travail de son propre projet.
- Créer un environnement sécurisant dans un rapport entre le formateur et les participants, qui se caractérise par le respect mutuel dans lequel l'apprentissage par la découverte, l'expérimentation et le droit à l'erreur sont acceptés.
- Utiliser et valoriser le savoir et les expériences des participants par leur mobilisation active dans les séances de formation (pédagogie pour adultes).

4. Quelles méthodes, quelles démarches "porteuses"?

Le projet a développé des éléments de méthode organisés autour de ce qu'on peut appeler une "formation à la demande". Elle part d'une demande primaire, elle s'approfondit et se précise au cours de la discussion entre les participants et de son évaluation découlent d'autres demandes.

[1] Par exemple : un groupe de jeunes sans moyens de production veut se lancer dans une activité d'élevage moderne dont l'investissement est hors de leur portée et l'obtention d'un crédit trop risquée. Dans un premier temps ils vont identifier une activité nécessitant peu de ressources à mobiliser pour commencer à se constituer un capital et surtout faire leurs preuves envers les anciens et la communauté. Ensuite le projet de départ peut être considéré.

Pour l'élaboration et l'organisation d'une formation sur un thème donné, le projet a développé un outil appelé "itinéraire pédagogique" : les participants planifient leur cours de formation avec toutes ses étapes, de la définition des objectifs concrets jusqu'à l'évaluation. Ainsi les participants deviennent « propriétaires » de leur propre formation.

À la fin de la formation il n'y a pas de test de connaissances. La formation par application se termine par une évaluation avec une analyse des facteurs de succès et d'échecs. Ceci leur permet d'aller à la découverte de ce qui est encore nécessaire pour atteindre l'objectif initial.

L'évaluation concerne aussi la qualité et les performances techniques et pédagogiques du formateur. Comme celui-ci accompagne l'ensemble du processus jusqu'aux résultats de l'application, il est possible de vérifier la fiabilité de son enseignement sous les conditions locales, ce qui en outre le responsabilise.

Un autre élément important était l'appui à la recherche et à l'accès aux informations nécessaires. Le projet a expérimenté la création de réseaux d'échange d'informations entre les groupes de formation, les prestataires de services et l'organisation de visites d'échanges pour découvrir des expériences novatrices.

Si on prend ces éléments méthodologiques décrits ci-dessus, on peut observer une tendance générale à une demande pour des formations de courte durée avec un nombre réduit de séances. Ceci semble - surtout pour les premières formations - avoir un effet sécurisant au regard de leur engagement et de leur implication et semble un bon moyen de limiter l'absentéisme observable dans certaines formations de longue durée.

Une condition essentielle pour que cette démarche de formation basée sur la demande fonctionne : connaissance des principes de la pédagogie pour adultes (andragogie), de la philosophie des CMR et surtout de la maîtrise des outils d'animation et de communication pour garantir la mobilisation et la pleine participation des apprenants. Pour cela, la formation et l'appui sur le terrain des intervenants (formateurs, animateurs du projet et leaders paysans).

5. Quels "savoirs", quelles connaissances ?

Dans les CMR deux aspects primordiaux concernant les "savoirs" : leur fonctionnalité et leur provenance.

La fonctionnalité des "savoirs" et des savoir-faire dépend d'abord des résultats. Le fait qu'ils soient traditionnels ou modernes est secondaire.

Les participants sont très rassurés si le formateur provient de leur milieu et dispose d'une pratique professionnelle qui a fait ses preuves.

Il y a peut-être un troisième aspect qui est la structure du savoir. Si le formateur arrive à structurer son plan de formation de telle manière que celui-ci s'intègre bien dans les perceptions et conditions de vie des participants, l'impact est atteint.

Mais souvent, il est difficile pour les pédagogues classiques ou les agronomes d'y arriver car ils ont tendance à vouloir offrir un cursus complet - au détriment du processus cognitif et de l'appropriation - par peur d'omettre des éléments de contenu considérés comme indispensables.

6. Auprès de qui les paysans se forment-ils? Comment peut-on former des formateurs ?

Les personnes ressources, formateurs dans les villages CMR (diplômé d'université, technicien, producteur expérimenté, paysan formé par CMR, etc.) sont celles qui ont une

expérience à partager pour aider les membres du groupe de formation à apprendre, c'est-à-dire à développer les compétences - connaissances et savoir-faire – souhaités.

Pour une formation donnée il peut s'agir d'une personne ou de plusieurs personnes dont la somme des expériences peut couvrir l'ensemble des thèmes liés à la formation.

Les compétences techniques de la personne-ressource, sa pratique professionnelle et sa capacité d'adapter les technologies aux conditions dans lesquelles se trouvent les participants sont évidemment des critères importants de sélection de formateurs. Les CMR collaborent avec les institutions et les organismes compétents, porteurs de pratiques professionnelles innovatrices (CNRA, organisations professionnelles, ANADER, secteur privé, ONG, etc.). Par contre, il ne faut pas exclure les paysans qui maîtrisent bien une pratique professionnelle sous prétexte qu'ils n'ont pas un niveau élevé de formation. Souvent leur efficacité peut être plus grande que chez les spécialistes à cause de l'importance extrême de la capacité de bien savoir communiquer. Savoir se comporter dans le village, savoir parler la « langue du peuple », savoir expliquer les choses de manière à ce qu'elles tombent sous le sens, de manière claire et évidente pour les participants à la formation. Il revient au Cofo de bien accompagner les personnes ressources qui débutent avec les CMR.

Vue l'importance attribuée aux capacités de communication par les villageois, l'habitude a été prise aux CMR d'offrir à toutes les personnes ressources une formation en méthodologie de la pédagogie pour adultes.

7. Quels systèmes de formation et d'appui aux apprentissages ?

Le système de formation CMR se base sur un enchaînement des demandes en formation qui vont couvrir au fur et à mesure tous les domaines de compétences requis pour une activité professionnelle. La formation doit être menée de telle manière qu'elle permet aux participants de découvrir les autres compétences ou besoins en formation qui leurs sont nécessaires. C'est ainsi que d'une formation découle la suivante.

Le projet a connu un certain nombre de cas où l'enchaînement des formations ne s'est pas produit et la demande n'aboutit qu'à une formation ponctuelle sans couvrir l'ensemble des capacités requises. L'analyse des causes a montré que ceci provenait du fait que certains Cofo ne maîtrisaient pas les techniques d'animation et d'accompagnement du processus. Dans d'autres cas, on a constaté qu'il y avait des faiblesses dans l'identification et l'approfondissement de la demande. Dans ces cas-là, un phénomène de "pseudo participation" empêchait de fait l'appropriation par les participants du processus de leur propre formation.

ANNEXE 2 : REFLEXION SUR LA DEMARCHE DU GROUPE DE TRAVAIL

1. L'originalité de la démarche

Elle est mise en évidence par la comparaison entre l'expérience de ce réseau et celle du groupe de réflexion de la GTZ sur la qualification des ruraux[1] *:*

- **la démarche est flexible :** non systématisée, orientée par les intérêts de praticiens et les interactions d'expériences (dynamique processus), elle permet le surgissement d'aspects inattendus et insoupçonnés. Par contre, elle est moins exhaustive que la démarche très construite du groupe allemand.
- **la démarche est sélective :** la seule orientation particulière introduite est celle de l'angle d'attaque par la question de *la façon dont le paysan apprend*. Cette option visait à renouveler la façon de réfléchir le sujet rebattu de la formation et éviter de retomber dans ses lieux communs. On doit ici constater que les praticiens paysans ou proches des organisations rurales ont bien accroché à cette proposition, ce qui n'a pas été le cas des opérateurs plus institutionnels de la formation (mieux touchés par le groupe allemand qui travaille à partir de projets de la GTZ).
- **la démarche est simple et rapide** : les 7 questions dégagées dans la première synthèse d'étape à partir des intérêts exprimés se sont avérées fonctionnelles pour stimuler la suite des échanges et produire rapidement des résultats intéressants.
- **les acteurs du Sud concernés sont co-auteurs de la recherche :** la recherche n'obéit pas à une logique "extractive" mais de recherche-action participative. Alors que dans la démarche du groupe allemand (ou celle de l'ingénierie des systèmes éducatifs) la réflexion est conduite par des "spécialistes", ce sont ici des responsables paysans où leurs conseillers – c'est-à-dire des acteurs en position directe d'appui à l'amélioration des compétences paysannes ou de participation au dialogue sur les politiques nationales de formation – qui, en contribuant à cette recherche, ont développé leurs propres compétences (et construisent ainsi une nouvelle "expertise collective" sur ces questions).

2. Les apports de la recherche

La deuxième synthèse d'étape fait le point sur ces apports (voir encadré). La question à laquelle une telle recherche tend à répondre est celle de savoir ***sous quelles conditions on peut maîtriser une qualification des producteurs leur permettant de faire face au changement****, et de quelle manière l'aborder (Irmfried Neumann). En croisant les résultats de cette recherche avec ceux du groupe allemand, des aspects le plus souvent mal pris en considération apparaissent :*

- **l'appropriation des savoirs et savoir-faire passe par une "signature" paysanne :** si les savoirs empiriques paysans s'avèrent aujourd'hui avoir en

Les huit apports du groupe "apprentissages"

1. sept " *bonnes questions*" pour guider une recherche collective		
2. affinement de la connaissance *des modes paysans d'acquisition des compétences*		
3. analyse des facteurs de *déconnexion* des différents systèmes de formation		
4. ouverture du débat sur la question des *contenus*		
5. identification de *pratiques d'appui à la qualification* paysanne qui paraissent porteuses		
6. état des lieux critique de la situation actuelle des *pratiques de formation professionnelle paysanne*		
Perspective visée →	7. développer une expertise collective au Sud	8. nourrir des propositions à venir

[1] Voir NEUMANN Irmfried – *"Formation du monde rural – comparaison des travaux menés dans deux groupes de travail: « apprentissages paysans » (Inter-Réseaux/MAE) et « qualifications rurales » (GTZ)"* – document réalisé pour le compte d'Inter-Réseaux /développement rural (janvier 2003).

grande partie perdu leur *efficacité* du fait de leur "déconnexion" *technique* et *économique*, ils continuent massivement de gouverner les pratiques et de se transmettre parce qu'ils sont *socialement* les plus "acceptables" pour les paysans. Pour apprendre, le paysan doit être *confiant* dans le processus d'apprentissage, et il est confiant dans ce qu'il a fait sien, dont il se sent "propriétaire", qu'il s'agisse des connaissances ou du système de formation. La question de la *légitimation* (des finalités, des contenus, des modes de transmission) paraît toujours sous-jacente dans la réussite des processus de qualification (*Daouda Diagne)*.

Se poser la question de savoir quelle est la "signature paysanne" de toute conception de système de formation professionnelle, construction de contenus, conduite d'action de qualification paraît très éclairant pour apprécier les pratiques et guider les choix pour les améliorer.

- **Les formes de construction de l'offre de qualification ne sont pas "socialement" indifférentes :** l'offre (de contenus, de systèmes) construite à partir d'un diagnostic externe définissant "ce qu'il faut savoir aujourd'hui" (*man power qualification approach* ou *ingénierie de formation*) ne favorise pas l'appropriation par les paysans des savoirs. Les pratiques d'appui repérées comme "porteuses" dans cette recherche élaborent leur offre à partir d'une demande paysanne (issue souvent d'un auto-diagnostic) qui se construit à travers une intervention sociale (exemple des CMR de Côte d'Ivoire ou du PEFA sénégalais).

  Il ne s'agit pas de renvoyer dos-à-dos deux écoles, mais de chercher les articulations pertinentes entre deux approches qui n'opèrent pas aux mêmes niveaux et sont complémentaires (A. Maragnani). *Cependant, la réponse n'est pas seulement technique.*

- **Les contenus ne sont pas "politiquement" neutres :** on le sait, mais cette fois ce sont des paysans africains qui le disent : qui sélectionne les contenus ? qui les légitime ? dans ces choix quelle est la vision implicite de l'agriculture à promouvoir et de l'avenir de la société rurale qu'elle prépare ? La question – politique – des *finalités* ne peut pas être évacuée (Daouda Diagne, texte 4 et synthèse d'étape 2).

  L'une des hypothèses fortes qui se dégage de cette recherche est celle, formulée à travers l'analyse des déconnexions des systèmes de professionnalisation modernes, de la ***déconnexion économique*** *de l'offre actuelle (la vison de l'économie rurale que l'on a ne correspond pas à l'économie réelle). Il est plausible que les difficultés actuelles de l'offre de services soient liées à cela* (Denis Pesche).

- **On doit revisiter le concept de "professionnalisation" :** les deux recherches (celle du groupe allemand et du groupe IR) se rejoignent pour considérer que la professionnalisation ne doit pas être définie à la lumière d'un "métier" actuellement inexistant et hors d'accès pour le paysan. Se *qualifier* professionnellement, c'est pour le paysan *comprendre* les symboles de l'économie moderne qui l'environne (importance de l'alphabétisation), accéder à *l'information* en rapport avec sa sphère de vie et d'activité, et disposer d'outils pour analyser et *faire des choix* (d'amélioration pour l'exploitant, ou de création d'auto-emploi pour les jeunes) dans un champ d'action accessible (I. Neumann, A. Maragnani).

  *Ces réflexions rejoignent celle du Président du ROPPA qui appelait de ses vœux au cours de cette recherche la création d'****espaces permettant au paysan d'analyser et de faire ses choix[1].*** *On convenait ici de ce qu'actuellement les systèmes de*

[1] *"Faut-il être prescriptif ou donner dans la formation ce qui permet à chacun de choisir ? On sait que de toute façon le paysan fait des choix. Il ne prend pas tout : on examine la nouveauté, on cherche ses failles pour se protéger. Comment faire pour permettre au paysan de faire ses choix ? Il faudrait trouver un autre passage. On*

professionnalisation ne donnent pas ces outils pour analyser et choisir. C'est sur ce point que peut s'articuler la présente recherche sur les apprentissages paysans avec celle à promouvoir dans son prolongement sur notamment ***l'appui-conseil.***

- **On doit repenser la conception des montages institutionnels et financiers :** Cette question (qui est à l'ordre du jour du groupe allemand) a été abordée dans le débat d'Inter-Réseaux en questionnant le *rôle de l'expertise européenne* : est-il de définir et proposer des dispositifs, ou de renforcer les capacités africaines à entrer dans le dialogue sur les politiques et à l'influencer ? (D. Pesche). Les conclusions de cette recherche sur l'importance de la "signature paysanne" plaident pour la seconde conception et invitent à être encore plus spécifique : ce sont les capacités des *organisations paysannes africaines* à influencer la définition des dispositifs et à participer à leur montage qui paraissent être les meilleures garantes de la réussite des programmes de qualifications professionnelles paysannes. Le développement de ces capacités doit donc être une priorité.

  On reviendra sur les conséquences à tirer de cette analyse à propos des suites à donner à cette recherche et de l'utilisation de ses résultats provisoires.

  Quant aux montages financiers à construire, il serait souhaitable qu'ils favorisent le développement organisationnel de systèmes capables de réagir à la demande selon une approche qui réfléchisse les conditions de leur pérennisation : ne pas commencer par créer des "centres" ou des institutions lourdes[1], mais développer d'abord – comme dans l'exemple des CMR – des fonctions et des capacités humaines. On profilera ensuite les infrastructures les plus adaptées (Irmfried Neumann).

  Cette ligne de réflexion allait cependant au delà des perspectives que s'était donné le groupe de travail d'Inter-Réseaux, dont les ambitions restaient volontairement limitées.

3. Comment rebondir ?

Le réseau "apprentissages paysans" avait choisi de s'auto-limiter en focalisant les échanges sur le thème des apprentissages paysans et en ciblant une participation de praticiens directement au contact de paysans. C'est à partir de l'appréciation des limites de cette expérience et des ouvertures qu'elle a permises que des conclusions pratiques ont été tirées lors de la réunion du 12 février.

- **Le mode de communication par courrier électronique privilégié par le réseau n'a pas été aussi productif qu'on l'attendait [2]**
  Le groupe de réflexion allemand a de son coté également constaté les limites de ce mode de communication. Dans le groupe IR, une grande partie des apports qui ont contribué à la richesse de sa production a été canalisée par d'autres voies (rencontres, apports parallèles).

→ la première conclusion pratique est de ne pas réactiver le réseau d'échanges par Internet dont le rendement tend à baisser.

---

pourrait creuser la question : quelles approches, quels mécanismes de transmission pour ***créer des espaces permettant au paysan d'analyser et de faire ses choix ?"*** (Texte 4, annexe 1).

[1] Les travaux du réseau ont montré les problèmes d'utilisation de "structures sans contenu" auxquels est confronté le Mali avec l'utilisation de son réseau de "centres d'animation rurale", et va bientôt l'être le Sénégal avec celle des CPFP (Centres de perfectionnement et de formation professionnels) en cours de construction avec l'aide de Taiwan.

[2] Le groupe d'échange "EVALOP" avait provoqué des interactions beaucoup plus nombreuses. Il avait été amorcé par un noyau de contributeurs qui se connaissaient et échangeaient déjà par Internet, ce qui n'a pas été le cas pour le présent groupe.

- **Des acteurs qui n'ont pas participé aux travaux du réseau sont intéressés à utiliser ses apports**

  Plusieurs types d'acteurs qui ont eu connaissance en marge du fonctionnement du réseau de certains documents produits (synthèses d'étape, communication aux septièmes journées sur l'ingénierie des dispositifs de formation) ont manifesté une curiosité et un intérêt par rapport à l'originalité de la démarche et à ses résultats.
  Quatre types d'*utilisateurs* paraissent susceptibles de pouvoir prendre appui sur la production de ce réseau :

  - Des *organisations paysannes* appelées à construire ou négocier des dispositifs de formation et à participer au dialogue national sur les politiques de formation. L'expertise collective qu'elles ont besoin de développer se construira à travers des échanges du type de ceux qui ont été stimulés par ce réseau auquel des paysans ont pris une part importante ;

  - Des *opérateurs en formation* (de type CIFA, CESAO, INADES…) actuellement plus orientés vers la réflexion sur les méthodes et les outils et qui pourraient renouveler utilement leurs approches à partir d'un travail guidé par la connaissance des mécanismes d'apprentissages paysans ;

  - Des *structures administratives* en charge de la formation rurale qui peuvent trouver dans le travail de ce réseau des éclairages pour construire le dialogue sur les politiques nationales de formation en y associant des représentants du monde rural de telle façon qu'ils "fiabilisent" des montages moins mimétiques et mieux connectés aux réalités paysannes ;

  - Des *bailleurs de fonds* qui trouveront également dans cette réflexion des éléments pour apprécier les orientations qu'ils cherchent à promouvoir. Ainsi par exemple, l'actuel *bilan des programmes de professionnalisation* soutenu par le MAE français peut utilement se référer à des éléments de réflexion produits par cette recherche (E. Beaudoux).

→ la deuxième conclusion pratique est de publier dans un premier temps une compilation des principaux documents produits. Ultérieurement, il pourra être envisagé de prolonger cette publication de base par celle d'outils orientés vers chaque catégorie d'utilisateurs.

- **Des acteurs qui ont participé au réseau peuvent développer à partir de là une expertise orientée vers le renforcement des capacités paysannes**

  Le processus initié par le réseau a provoqué deux initiatives : celle de systématiser au Cameroun la pratique de "formation des paysans chez les paysans par les paysans", et celle de capitaliser l'expérience sénégalaise du PEFA.
  Si elles se concrétisent, ces initiatives peuvent, à condition qu'un cadre d'échange entre paysans soit mis en place, produire des éléments appropriables par d'autres organisations paysannes qui les utiliseront pour nourrir des propositions paysannes[1].

[1] D. Pesche et E. Beaudoux faisaient remarquer qu'actuellement des organisations paysannes comme l'AOPP au Mali ou l'ANOPACI en Côte d'Ivoire ont accès aux tables de négociation des politiques nationales mais n'ont pas le recul pour y apporter des propositions. À l'inverse, l'expérience du PEFA avait "outillé" les organisations paysannes du CNCR sénégalais pour apporter des propositions dans la construction du PSAOP.

→ *la troisième conclusion est d'encourager la concrétisation de ces initiatives et d'étudier, dans les limites de ses possibilités, les contributions directes ou indirectes qu'Inter-Réseaux peut y apporter.*

- **Cette recherche appelle l'ouverture de nouveaux chantiers**

  Bien qu'elle ne les ait pas explorées, cette recherche a constamment côtoyé trois questions dont elle a mesuré l'importance :

  - *Le défi des besoins quantitatifs de qualification des paysans* : Pierre Debouvry et André Mathis ont mis en évidence cette question incontournable qui est amplifiée par les évolutions démographiques. Elle est posée, mais n'a pas été traitée dans le cadre de cette recherche ;

  - *L'articulation entre éducation de base et formation professionnelle* : cette problématique, également non traitée dans cette recherche mais dont l'importance a également été soulignée notamment par Pierre Debouvry[1], est directement liée à la précédente. L'expérience des programmes régionaux et des centres de formation professionnelle (CFP) de la coopération suisse au Tchad avait été identifiée pour l'introduire dans les échanges du réseau[2], mais la communication n'a pas pu s'établir ;

  - *L'articulation entre apprentissages paysans et pratiques de l'appui-conseil* : l'hypothèse initiale du groupe "apprentissages paysans" est que les fournisseurs d'appui-conseil pourront améliorer leurs pratiques en partant d'une meilleure connaissance des mécanismes d'apprentissages paysans. Le chantier de l'adaptation de l'appui-conseil aux réalités paysannes africaines suit donc logiquement celui ouvert par notre réseau.

→ *la dernière conclusion, de portée plus globale, est qu'en l'espace d'une année le réseau "apprentissages paysans" a fonctionné comme un catalyseur et un révélateur. Il lance une balle qui doit trouver des espaces pour rebondir. On a pu en identifier plusieurs :*

- ***Les orientations qui se dégagent de cette recherche montrent que les organisations paysannes (notamment le ROPPA qui a manifesté son intérêt dès le début pour cette recherche) ont vocation a être les premières à "transformer l'essai".***
- ***La fécondité de l'analyse comparative entre le travail du groupe "apprentissages paysans" et le groupe "qualifications rurales" de la GTZ invite à chercher à construire sur un autre plan un espace de coopération entre le MAE français et la***

[1] "À mon avis il y a un point essentiel qu'il faudra aborder de manière prioritaire : *la combinaison de l'éducation et de la formation professionnelle pour tous*. Actuellement la plupart des bailleurs de fonds sont favorables à la mise en place de dispositifs capables de résorber significativement l'analphabétisme. Je suis totalement d'accord sur cette priorité, toutefois elle ne doit pas faire perdre de vue qu'à côté de la bataille de l'alphabétisation il y a celle, tout aussi difficile et urgente, de l'insertion professionnelle des nouvelles générations. Il faut donc arriver à conduire de manière concomitante les deux batailles. Je crois que ce thème pourrait être stratégique pour les travaux futurs du groupe" (*extrait de la réponse de P. Debouvry – qui était empêché – à l'invitation à la réunion du 12 février).*

[2] Ces programmes, implantés dans les différentes régions du Tchad, articulent *éducation de base* à travers les écoles communautaires et les associations de parents d'élèves, *transformation de l'exploitation agricole* à travers un système d'appui-conseil lié aux centres de formations professionnels, et *santé de base*.

GTZ.

- ***Les liens établis entre le groupe sur les apprentissages paysans et l'équipe en charge des journées de réflexion sur l'ingénierie des dispositifs de formation à l'international pourraient également connaître des prolongements intéressants.***

- **Inter-Réseaux** ***continue bien entendu par vocation d'être un espace de mise en lien pour favoriser les suites à donner à cette recherche.***

Le lancement de cette recherche a été initié à partir d'espaces du Nord (Inter-Réseaux en France, mais aussi dans une démarche différente GTZ en Allemagne) et orienté vers des pratiques et des acteurs du Sud (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Mali, Sénégal, Togo). Dans la logique des orientations que se dégagent de ses travaux, sa continuation devrait trouver ses centres de gravité au Sud, selon des formes et sur des espaces à construire (ateliers régionaux, réseaux paysans…), et à travers des processus à soutenir.

Plésidy, le 16 février 2003

ANNEXE 3 : DOCUMENT D'APPUI DE LOÏC BARBEDETTE

Extraits de

REPENSER L'APPUI
À LA DEFINITION DE STRATEGIES
DE FORMATION RURALE
dans les pays de la zone de solidarité prioritaire

esquisse de problématique

Loïc BARBEDETTE
février 2002

d'après une note de réflexion élaborée pour le
Bureau de la Formation Professionnelle
du Ministère des Affaires Étrangères français en octobre 2000 intitulée
"Jalons pour penser l'appui à la définition de nouvelles stratégies
de formation rurale dans les pays de la zone de solidarité prioritaire"

La présente note reprend l'essentiel de la problématique esquissée en 2000 en y ajoutant quelques notes en bas de pages et quelques réflexions finales.

En première approche, on retiendra quatre domaines dans lesquels il va être utile de préciser les représentations que l'on se fait actuellement de l'objet de travail (i.e. : les différents éléments et facteurs qui construisent la problématique de la définition de stratégies de formation professionnelle rurale), de les traduire en hypothèses et de les vérifier ; ces domaines sont celui du développement rural, celui du monde professionnel concerné, celui de la formation des adultes, et, dans un autre ordre d'idées, celui des méthodes de travail et les modes de dialogue permettant d'élaborer et de mettre en œuvre de nouvelles stratégies de formation professionnelle rurale.

L'objet de la présente note n'est pas d'établir un cadre d'analyse exhaustif de ces quatre domaines mais d'introduire par rapport à chacun d'entre eux à partir d'observations de pratiques sociales des questions susceptibles de renouveler la façon d'aborder cette thématique de la formation professionnelle rurale.

1 - QUELQUES OBSERVATIONS ET QUESTIONS À SE POSER À PROPOS DU *DÉVELOPPEMENT RURAL* DANS LES PAYS CONCERNÉS

1. En exergue, on peut rappeler quelques données illustrant l'importance du secteur rural dans les pays en développement :

Tableau 1 : Population mondiale et part de la population active dans l'agriculture

	Population totale 1990	% population agricole	Projection pop. Totale 2010	% population agricole 2010
Ensemble des pays en développement	**3900 (76%)**	**60%**	**5750 (81%)**	**47%**
Afrique sub-saharienne	470	71%	910	60%
Afrique du nord et proche orient	300	37%	490	23%
Asie de l'est	1600	63%	2060	47%
Asie du sud	1100	65%	1670	57%
Amérique latine	430	26%	620	17%
Ensemble des pays développés	**1200 (24%)**	**8%**	**1370 (19%)**	**4%**
Amérique du nord	270	2%	310	1%
Europe de l'ouest	400	7%	410	3%
Pays de l'est	350	15%	440	6%
Autres pays développés	180	7%	210	3%
Total	**5100**	**47%**	**7120**	**38%**

Source FAO

Tableau 2 : Superficie cultivée et population vivant de l'agriculture dans les principales régions du monde

	sup. cultivée en millions ha	% du total mondial	Population agricole et dépendants	% du total mondial
Ensemble des pays en développement	**767**	**53%**	**2340**	**96%**
Afrique sub-saharienne	140	10%	330	14%
Afrique du nord et proche orient	93	6%	110	5%
Asie de l'est	178	12%	1000	41%
Asie du sud	205	14%	710	30%
Amérique latine	151	11%	110	5%
Ensemble des pays développés	**668**	**47%**	**96**	**4%**
Amérique du nord	234	16%	5	0,2%
Europe de l'ouest	98	7%	30	1,3%
Pays de l'est	269	19%	53	2,2%
Autres pays développés	67	5%	13	0,5%
Total	**1435**	**100%**	**2440**	**100%**

Source : FAO

2. L'importance qu'il y a à baser sur une caractérisation explicite des orientations économiques et sociales de développement la justification des choix d'objectifs des stratégies de formation à construire s'inscrit dans la logique de la démarche dans laquelle envisageait de s'engager le MAE. L'analyse à produire doit être *prospective* (horizon 2010/2020 ?) et *contextualisée* (les 61 pays de la zone concernée ont des caractéristiques et des priorités différentes, et ne réagissent pas de la même façon à la globalisation).

3. De façon très schématique, on peut signaler parmi ce à quoi on devra être particulièrement attentif les aspects suivants :

   a) Le risque de simplification du fait de la prégnance actuelle du modèle libéral : ce modèle fonctionne à la fois sur le mode *explicatif* (il applique une rationalité productiviste et marchande à l'analyse des exploitations agricoles au Sud et risque de favoriser des comparaisons et assimilations hâtives entre la situation de ces exploitations et du système dans lequel elles s'inscrivent et celle de l'organisation du secteur dans les pays libéraux avancés) et sur le mode

prescriptif (modèle de l'entreprise agricole capitalistique privilégié comme référence dans les évolutions à promouvoir).
Notons ici que le recul que l'on commence à avoir par rapport aux politiques d'ajustement structurel conduit à reconnaître que *"pendant plus de dix ans d'ajustement structurel et de libéralisation les réformes des politiques agricoles et agraires sont restées loin en retrait des réformes macro-économiques"* [1] : si les PASA ont produit en Afrique de l'Ouest des résultats mitigés, c'est peut-être qu'ils reposaient sur des hypothèses insuffisamment affinées (ou des postulats trop dogmatiques). La petite exploitation agricole familiale reste l'unité de base de l'économie rurale dans la plupart des pays de la zone de solidarité (73% du total des actifs agricoles en Afrique sub-saharienne) ; sa transformation est un impératif, mais elle passe vraisemblablement par des itinéraires différents de ceux, essentiellement technologiques et financiers, préconisés actuellement. On en vient aujourd'hui à *"passer de l'idée* "*d'aide agricole*" *focalisant les actions sur le* "*producteur*"*, à celle de* "*programmes de développement rural*" *plaçant le* "*ménage rural*" *au centre de la politique de développement"* [2] (les organisations paysannes ouest-africaines[3], qui travaillent actuellement à dégager des alternatives par rapport au modèle de l'entreprise agricole, préfèrent parler de "famille rurale").

b) La variété des situations : si l'on prend comme exemple une sous-région relativement homogène comme l'Afrique de l'Ouest, et si l'on y considère une seule filière, comme celle du riz au Mali et au Sénégal, ou encore celle de l'élevage en zone sahélienne et en zone soudanienne, on voit très vite que les orientations plausibles de développement ne se présentent pas du tout de la même manière selon les contextes, que l'organisation du monde professionnel est différente, et que les approches économiques et technologiques ne se posent pas dans les mêmes termes. Si l'on étend cette observation aux 61 pays de la zone de solidarité prioritaire, on voit que les choix de développement rural seront nécessairement différents et ne peuvent être déterminés à l'avance de façon stéréotypée : "*les choix ruraux sont spécifiques à chaque pays*" [4].
Il va donc falloir, dans le travail à réaliser, identifier (ou réactualiser) des paramètres significatifs permettant de différencier les situations et de s'orienter. On pense bien sûr à des critères agro-écologiques et économiques (ressources et contraintes), mais on devrait également prendre en compte des paramètres comme la structure de la population rurale et la répartition des types d'exploitation, les régimes fonciers et l'accès à la terre, les rapports ville/campagne, l'état des infrastructures rurales, l'organisation des services aux ruraux et la situation des systèmes de financement, le degré d'organisation des paysans, l'organisation des pouvoirs et leur centralité, les choix politiques nationaux …

c) La marge d'incertitude dans les choix ruraux : il n'y a pas de direction univoque qui s'impose dans les orientations de développement à moyen et long terme pour le secteur rural, pas de "bonne solution" - y compris sur le plan technique, qui soit susceptible de guider de façon certaine les choix à opérer. Il y a à cela plusieurs raisons. Retenons-en ici deux :

[1] ADE/ODI - "Politique agricole et rurale dans les pays en voie de développement" - document d'orientation politique pour l'Union Européenne - février 2000.

[2] Ibidem.

[3] Réseau des organisations paysannes d'Afrique de l'Ouest.

[4] Document d'orientation politique de l'Union Européenne déjà cité.

- la première est que selon le point de vue et les priorités que l'on privilégie, le rôle que l'on assigne au secteur rural dans le développement d'ensemble d'un pays sera différent (assurer la sécurité alimentaire, apporter des devises, stabiliser les flux migratoires internes et externes, fournir des matières premières…) ; mais ces rôles sont souvent contradictoires : chaque option emporte des conséquences négatives par rapport à une autre.

- la seconde est liée à la fragilité de la base de ressources du secteur rural. On retrouve ici, à la suite notamment de l'analyse critique des effets à long terme des "révolutions vertes", tout le débat actuel sur l'agriculture durable et le renouvellement des ressources naturelles, et plus globalement celui sur les incertitudes relatives aux conséquences écologiques des nouvelles pratiques agricoles.

d) Le rythme des évolutions : les évolutions du secteur rural sont à la fois rapides et discrètes, et de ce fait souvent difficiles à saisir à temps. De nombreux signes indiquent que des mutations profondes sont à l'œuvre dans les sociétés rurales des pays en développement : modification des comportements alimentaires et sociaux des ruraux, transformation des systèmes de production et évolution des orientations de production (diversification), recomposition de l'entité familiale, nouvelle stratification sociale (apparition notamment d'un salariat agricole là où il n'existait pas), intensification des flux migratoires… Les indicateurs macro-économiques montrent que ces évolutions, si elles sont globalement positives dans les pays d'Asie orientale et du Pacifique, sont par contre inquiétantes dans les pays de l'Afrique sub-saharienne et de l'Asie du sud-est : baisse tendancielle de la productivité et de la production, augmentation des importations alimentaires, creusement des disparités entre groupes sociaux et zones géographiques, accentuation de la pauvreté…
Mais ces évolutions sont souvent difficiles à déchiffrer ; en outre les effets de certains facteurs peuvent être différés, ce qui rend ces évolutions difficilement visibles immédiatement. Ainsi par exemple, les conséquences de la dissolution de l'ONCAD en 1979 au Sénégal sur la régression des techniques agricoles n'ont commencé à être observées que plusieurs années plus tard du fait que les producteurs en aient amorti les effets en recourant à des solutions provisoires de substitution. Ces difficultés de diagnostic et de pronostic accentuent les incertitudes précédemment évoquées.

4. L'analyse des orientations du développement rural emporte en fait des conséquences pratiques sur la façon d'aborder et de cadrer la définition de stratégies de formations rurales à moyen/long terme. Elle permet en effet de savoir sur quelles orientations de production et sur quel système de recherche et de service à l'agriculture sera arrimé le système de formation (définition de ses contenus et de ses cibles).
Les observations précédentes, qui mettent en évidence les limites des approches externes d'experts lorsqu'elles se fondent sur des certitudes trop absolutisées ou des visions trop unidirectionnelles, soulèvent des questions à ne pas contourner quand on veut aider les pays à définir un dispositif de "qualification" tenant compte de la variété des situations et des facteurs d'incertitude à gérer sur le long terme.

La question la plus critique est celle des contradictions qui peuvent apparaître entre intérêts à court et long terme (en simplifiant : exploitation minière ou agriculture durable). Au moins deux positions peuvent être tenues :

- On peut concevoir que des options mettant en péril le renouvellement des ressources naturelles, ou encore qui ne peuvent être mises en œuvre que sur les espaces les plus favorables, s'imposent à court terme (c'est d'ailleurs l'orientation actuellement dominante). Elles vont dicter des orientations de formation concentrées sur quelques thèmes permettant une qualification rapide et flexible des producteurs les plus performants dans les filières prioritaires. Mais on doit savoir qu'elles n'auront qu'une portée conjoncturelle, et en toute hypothèse une approche réaliste doit déjà prévoir quelles qualifications (au niveau de la recherche, des décideurs politiques) créer pour anticiper sur les mesures correctives qui seront de toute façon à mettre en œuvre. On est ici dans un scénario que l'on peut qualifier de "*successif*" et ciblé, mais dont les deux temps doivent être d'emblée envisagés dans une stratégie à moyen/long terme.

- Une autre position consiste à considérer qu'il existe une expertise paysanne trop longtemps ignorée qui a su soutenir par le passé une gestion durable des ressources, et qu'il faut s'appuyer sur elle pour découvrir des moyens durables d'augmenter la productivité. On entre alors dans un scénario *"progressif"* et poly-orienté qui va impliquer un renouvellement profond de la façon de concevoir la recherche (recherche-développement) ainsi que les services aux producteurs (polyvalents et co-gérés), et amènera à penser très différemment les systèmes de qualification à créer progressivement (co-apprentissage).

Une autre question importante est celle des options sociales sous-jacentes aux politiques agricoles : maintien en zone rurale de populations que ne peuvent plus absorber des villes saturées à travers l'appui à l'évolution d'une agriculture paysanne basée sur la diversification des activités, ou concentration autour d'exploitations spécialisées à haute productivité. Ici encore les "profils professionnels", et donc les contenus et les destinataires de la formation, ne seront pas les mêmes.

5. L'un des enseignements retirés de la principale étude prospective conduite ces dernières années dans les pays sahéliens[1] était qu'il n'existait pas de solutions *techniquement* parfaites, mais que les solutions étaient *politiques.* Or les Agences d'Aide n'ont aucune légitimité pour les proposer. Ces solutions doivent donc être portées de l'intérieur des pays, et le seront par des acteurs qui doivent être outillés - donc formés - pour peser sur les choix. Cette dimension politique paraît devoir nécessairement être prise en compte dans les démarches des agences d'aide. Le MAE en est lui-même très conscient lorsqu'il se proposait d'élargir la réflexion sur les stratégies de formation au *monde professionnel* concerné par le secteur rural. Encore faut-il préciser le contour que l'on donne à cet univers concerné par les enjeux de la formation rurale de demain.

[1] OCDE/CLUB DU SAHEL - "Pour préparer l'avenir de l'Afrique de l'Ouest - une vision à l'horizon 2020" (études des perspectives à long terme en Afrique de l'Ouest - WALTPS, 1998).

2 - QUELQUES OBSERVATIONS ET QUESTIONS À SE POSER À PROPOS DU *MONDE PROFESSIONNEL* CONCERNÉ

13. Prendre en compte la "profession agricole" va avoir plusieurs conséquences positives :

- dans le prolongement direct de ce qui vient d'être dit, on veut se donner les moyens d'impliquer les acteurs concernés dans la conception des stratégies, de *"penser les orientations de la formation rurale avec les intéressés",* et non avec les seuls spécialistes de la formation ;

- en cherchant à toucher les différentes composantes de la profession, on se donne également les moyens d'être *informé* par des acteurs jouant des rôles complémentaires (production, transformation, commercialisation, fourniture de services, consommation, représentation…) sur les différents aspects des aspirations, contraintes, ressources qui vont permettre d'identifier les types de qualification que les systèmes de formation à promouvoir vont devoir générer dans différentes directions ;

- enfin on disposera d'un panorama permettant de *définir et de cibler* les prestations de formation à assurer aux diverses catégories d'acteurs.

14. La question à se poser ici est celle de savoir si l'on partira d'une définition "a priori" du monde professionnel et de son découpage, ou si l'un des objets du travail à entreprendre ne doit pas être de découvrir et proposer les "paysages professionnels pertinents" dans les différentes situations des pays de la zone afin de concevoir les approches d'appui en fonction de leur contour réel.

Plusieurs observations nous incitent à proposer d'ouvrir la discussion sur ce point :

a) Le discours de la "professionnalisation agricole" est un discours du Nord : c'est un discours *volontariste* (qui a été fortement porté par la Coopération française) et *structurant* (lié à l'approche "filière") auquel sont liés un certain nombre de thèmes ("producteur", "entreprise agricole") et d'approches ("conseil de gestion"…). C'est un discours fort (on peut presque parler de "doctrine"), qui comme tout discours découpe la réalité (selon un schéma en fait très inspiré par le paysage agricole des pays développés) et ne manquera pas d'influencer l'analyse "a priori" du monde professionnel des pays de la zone considérée.

b) Les paysans du Sud réagissent à ce discours : les réactions au discours de la professionnalisation que nous avons pu observer au sein d'organisations paysannes d'Afrique de l'Ouest sont ambivalentes. *"Le mot "professionnalisation" n'est pas accepté à l'intérieur du milieu rural, mais si le concept de professionnalisation tel que ficelé arrive de l'extérieur, il recoupe une préoccupation interne qui est la reconnaissance nationale et internationale du métier d'agriculteur et celui de l'exploitation familiale (…). Nous revendiquons notre identité de producteur, notre métier, ses valeurs"* [1]. Cette ambivalence invite à être attentif aux modes d'appropriation par les acteurs de ce discours de la professionnalisation.

[1] Intervention au FORUM DES ORGANISATIONS PAYSANNES BURKINABE : "avenir des exploitations familiales dans la modernisation de l'agriculture au Sahel" - Ouagadougou, novembre 1998.

Mais ce qui ici est également intéressant, c'est de noter que cette résistance au "concept importé tout ficelé" de professionnalisation n'est pas générale. Dans la même rencontre on signalait que "*seuls les métiers de bergers, de forgerons et de cordonniers sont d'accords pour être des professionnels, et ce depuis très longtemps"*. Il s'agit donc ici des artisans ruraux et des éleveurs, par opposition au groupe des agriculteurs.

c) Il existe des conceptions endogènes fonctionnelles des "professions rurales" : effectivement les *éleveurs traditionnels*, que nous connaissons par ailleurs, se vivent comme des "professionnels" et se distinguent eux-mêmes comme tels des agriculteurs pratiquant l'embouche et qui "n'ont pas les connaissances". Ils ont une représentation très complète de leur "monde professionnel", des types de qualification qu'il exige, de l'organisation de la production avec son amont et son aval. Ces représentations n'ont pas grand chose à voir avec les schémas descriptifs de la "filière viande". Or on sait que la contribution de l'élevage traditionnel aux économies des pays sahéliens (et à la balance des paiements de certains d'entre eux) est significative, et que d'autre part les "organisations professionnelles" d'éleveurs touchent très peu ces vrais "professionnels traditionnels" de l'élevage, alors que ces derniers assurent la plus grande part de la production animale.

15. Ces quelques observations invitent - au moins pour les pays que nous connaissons - à se donner comme hypothèse de travail que l'univers professionnel *réel* à prendre en considération peut être structuré selon une logique mal connue, et qu'il faut se donner les moyens, selon une démarche empirique, de mettre à jour des structures qui peuvent être plus fonctionnelles que celles que saisissent nos schémas descriptifs (qui sont également souvent prescriptifs).

16. Parmi ces structures à identifier, les *organisations paysannes* (on ne parle volontairement pas ici des seules "organisations de producteurs" souvent suscitées pour compléter le schéma d'organisation d'une filière) font incontestablement partie des composantes de l'univers professionnel rural à prendre en considération. On peut également faire ici l'hypothèse qu'elles évoluent actuellement vers une forme de codification des savoir-faire, donc de "professionnalisation", qui ne correspond pas nécessairement à nos conceptions occidentales.

17. Cette approche critique des notions de "profession" et surtout de "professionnalisation" ne remet nullement en question le bien fondé d'une démarche d'ingénierie de la formation qui s'appuie sur l'analyse du contexte d'utilisation des compétences et savoir-faire. Bien au contraire elle invite à approfondir et élargir l'analyse de ce contexte en ne restant pas prisonnier d'une conception trop étroite de ce que l'on appelle aujourd'hui chez nous "profession", et à affiner les hypothèses sur son évolution.

3 - QUELQUES OBSERVATIONS ET QUESTIONS À SE POSER À PROPOS DE LA *FORMATION DES ADULTES* POUR LE DÉVELOPPEMENT RURAL

18. Ce troisième domaine est sans doute actuellement le mieux "couvert" par le dispositif français qui a accumulé une expertise de longue durée en matière de formation pour le développement rural. On rappellera ici pour mémoire que toute une génération de cadres supérieurs de développement rural d'un grand nombre de pays de la zone de solidarité prioritaire a été directement formée dans les instituts universitaires et écoles supérieures français. On rappellera également les expériences de référence qu'ont été par le passé celle de l'ITA de Mostaganem en Algérie dans les années 60, celle de l'Institut agricole de Bouaké en Côte d'Ivoire dans les années 70, celle de l'appui à la division de pédagogie rurale de l'Ecole Nationale supérieure agronomique de Yaoundé dans le cadre duquel a été élaboré au début des années 80 le "guide pratique de pédagogie rurale" [1], et l'expérience de terrain accumulée par le BDPA.
    Ces expériences ont permis, à des stades différents de la construction et de l'évolution des systèmes de formation agricoles pour les pays en développement, de mettre au point des formules innovantes appliquant l'approche de formation par objectifs à la professionnalisation de l'encadrement agricole. Ces riches avancées de "*l'ère des agro-pédagogues*" correspondent d'une part à des périodes où la coopération française, très présente par son assistance technique, prenait une part directe et souvent prépondérante dans l'orientation et la mise en œuvre des actions de formation, et d'autre part à l'époque qui a précédé les ajustements structurels. Cette situation a profondément évolué au cours des vingt dernières années.

    Dans une période plus récente, la coopération française a favorisé des réflexions très intéressantes procédant d'une approche plus empirique basée sur l'analyse d'études de cas dans et hors de la sphère d'influence de la coopération française. Signalons notamment à ce titre l'étude conduite à la fin des années 80 par le Réseau "recherche-développement" sur les formations rurales[2], et les réflexions sur la formation des responsables paysans du groupe de travail "organisations paysannes et rurales" créé par INTER-RESEAUX[3] .

19. Sans vouloir entrer trop avant dans une problématique qui va être au cœur du travail à relancer sur les politiques de formations rurales, on proposera ici quatre premières réflexions.

    a) <u>Relativiser la dimension "pédagogique" dans l'approche de la formation</u> : Cette première remarque - dont nous forçons volontairement le trait - peut paraître paradoxale, d'autant que nous sommes nous-mêmes issus de "l'espace des pédagogues" ; elle s'est pourtant imposée à nous à travers l'expérience : les questions de méthodes pédagogiques ne sont pas premières et sont souvent des "questions refuge". En cela nous partageons tout à fait l'hypothèse qui avait été avancée par le groupe "formation" du réseau recherche-développement dans le travail précédemment cité et selon laquelle l'adoption d'innovations et l'acquisition de nouveaux savoir-faire par les paysans (et de façon plus générale les acteurs adultes) n'est pas d'abord une question de

[1] D. PARROT, P. BAUCHAU, P MOUMIE - "Guide pratique de pédagogie rurale" (Ministère de la Coopération française, 1980).

[2] RESEAU RECHERCHE-DEVELOPPEMENT/GRET - "Bilan des formations à la base : première synthèse", septembre 1989 - et : "Formations rurales - analyse de 41 expériences : pratiques et méthodes", novembre 1990.

[3] INTER-RESEAUX - "La formation des responsables paysans" - *dossiers de l'Inter-Réseaux N°5,* mars 1999.

pédagogie : quand les conditions externes (économiques, écologiques, institutionnelles…) favorables existent ou sont créées, les acteurs qui ont une structure cognitive de base (ce qui est le cas de la plupart des adultes, même non alphabétisés) apprennent vite s'ils peuvent avoir accès aux sources d'information pertinentes.
On reviendra à propos de "l'apprentissage" sur les implications de cette observation. Pour le moment elle indique l'importance qu'il y a à prendre en considérations d'autres domaines (le développement global, la profession, le cadre de dialogue…) que le seul domaine de la formation, et ainsi de pouvoir identifier les "conditions-cadres" dans lesquelles vont s'inscrire les stratégies de formation, mais sur lesquelles il peut aussi s'avérer prioritaire d'agir pour permettre le développement de capacités.

b) Préciser la problématique d'ingénierie dans laquelle on se trouve : le bureau d'étude "Quaternaire-Education" (Paris) qui a une longue expérience de l'intervention sur les systèmes éducatifs distinguait quatre catégories d'ingénierie de formation[1] :
   - la création d'une école ou d'un système entier de formation initiale,
   - la mise en place d'un système ou d'une opération de formation continue,
   - la réhabilitation d'une pratique de formation douteuse,
   - la transformation d'un milieu de travail en milieu éducatif.

   Cette distinction nous paraît toujours opératoire et peut être utile pour s'orienter dans le travail à entreprendre.

c) Repérer les expériences innovantes actuelles en matière de transformation des systèmes de formation rurale : parmi ces quatre situations, la troisième se présente concrètement aujourd'hui dans la plupart des pays de la zone de solidarité prioritaires : ils ont hérité d'un système de formation initiale ou continue avec ses infrastructures, son personnel et ses programmes correspondant aux besoins d'un système d'encadrement agricole entièrement financé et géré par l'Etat, et qui a été démantelé depuis. L'appareil de formation est toujours là, mais il tourne à vide : la question qui se pose à ces Etats est celle de savoir *"que faire avec ?".* Plusieurs réponses ont été cherchées et expérimentées, avec plus ou moins de succès. On signalera ici, pour ce que nous connaissons, celles de la reconversion des écoles agricoles du SENEGAL et du système des CFPA du TCHAD, appuyées par la Coopération suisse, qui ont cherché à mettre directement au service des producteurs les équipements et les ressources intellectuelles des centres existants en partant d'une analyse des problèmes de production qui se posent au paysan et de l'organisation sociale dans laquelle il évolue.
   Repérer et analyser ces tentatives devrait constituer l'un des objectifs du travail préparatoire à réaliser.

d) Approfondir la réflexion sur la distinction entre "formation" et "apprentissage": le quatrième cas de figure identifié par Quaternaire-Education (transformation d'un milieu de travail en milieu éducatif) était à l'époque le plus nouveau et apparaissait comme le plus porteur d'avenir. La mise en œuvre d'interventions selon cette orientation supposait que "toutes les tâches d'ingénierie dont un milieu de travail est le siège soient faites sous une forme participative". La

[1] Voir notamment la capitalisation de l'expérience de Q.E. par F. VIALLET - *"l'ingénierie de la formation"* - les Editions d'organisation, 1987. Voir également la contribution de Guy Le BOTERF aux journées d'étude "ingénierie des dispositifs de formation à l'international" des 24/25 novembre 1999 (*"les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte? Quelles conséquences pratiques ?").*

perspective éducative est ici inversée : elle n'est plus centrée sur la *formation* et la relation du formateur vers le formé, mais sur l'apprentissage, c'est à dire sur la construction du rapport de l'apprenant au savoir[1]. Depuis lors, le courant de pensée D.O. ("développement organisationnel") a élaboré cette distinction entre "formation" et "apprentissage"[2].

Il doit être clair que cette distinction n'est pas seulement technique mais a une dimension politique qui a une forte portée dans le contexte d'incertitude que nous avons précédemment décrit : l'un des enjeux des systèmes de formation à construire aujourd'hui nous paraît en effet, dans un monde beaucoup plus ouvert et exposé aux changements rapides, de développer chez les différents acteurs du développement rural une plus grande autonomie de pensée et d'action, et pour cela de développer des capacités d'auto-apprentissage. Signalons parmi les travaux récents qui vont dans ce sens la très riche recherche de PADLOS-Education dirigée dans les pays sahéliens par Peter EASTON sous l'égide du Club du Sahel/OCDE et du CILSS[3], les réflexions de Pierre DEBOUVRY sur l'importance de l'apprentissage familial[4], ou encore les recherches de Jean-Pierre DARRÉ sur la production des connaissances[5]. C'est également dans ce sens qu'INTER-RESEAUX se propose d'orienter les travaux d'un nouveau groupe de réflexion qu'il lance en 2002[6].

Il paraît intéressant que les chantiers à ouvrir favorisent un renouvellement des concepts, des approches et des outils de la "*capacitation*"[7] des acteurs ruraux.

---

[1] C'est dans ce sens que nous-même travaillons avec les organisations paysannes - voir Loïc BARBEDETTE - "Chemins d'apprentissage paysans" *in "jeux et enjeux de l'auto-promotion",* PUF/IUED, 1991.

[2] La GTZ développe dans ses marges une réflexion intéressante dans ce domaine. Elle a notamment été appliquée à l'expérience des CENTRES DES METIERS RURAUX de Côte d'Ivoire – voir notamment NEUMANN Irmfried et ROUVIERE Marie-Christine – *"Pour un réseau rural de formation – Présentation d'une approche de formation non formelle adaptée au monde rural* (octobre 2001).

[3] PADLOS-EDUCATION - "Décentralisation, autonomisation et construction des capacités locales au Sahel" (Club du Sahel/OCDE - CILSS, mars 1998).

[4] DEBOUVRY Pierre – *"l'inéluctable formation professionnelle agricole : un enjeu de court et moyen termes pour les pays de l'Ouest Africain* – communication aux cinquièmes journées d'études sur l'ingénierie des dispositifs de formation à l'international – 9/10 novembre 2000.

[5] DARRÉ J-P – *L'invention des pratiques dans l'agriculture"* - CNRS/Karthala, 1996.

[6] BARBEDETTE Loïc – *proposition d'angle d'attaque pour le groupe de travail sur les formations rurales – Inter-Réseaux* (17 septembre 2001) et PESCHE Denis/BARBEDETTE Loïc – "*Un nouveau groupe de travail sur les formations rurales"* – Grain de sel N° 19, novembre 2001.

[7] Ce sont les espagnols qui parlent de "*capacitaciòn"* - La notion de "capacité" est plus large que celle de "compétences" (qu'elle inclut) et permet d'aborder de façon ouverte la problématique de la formation professionnelle et des facteurs en amont et en aval favorisant le développement de compétences.

ANNEXE 4 : DOCUMENT D'APPUI DE PIERRE DEBOUVRY

L'inéluctable nécessité de prendre en compte l'apprentissage familial
Pierre Debouvry

(…) "En Afrique de l'Ouest, la formation professionnelle agricole est de fait assurée, dans la très grande majorité des cas, par le canal de **l'apprentissage familial.** Dans ce contexte, la formation gestuelle se fait principalement par l'observation ; l'apprenti regarde ses parents travailler, peu à peu, il essaie seul, par mimétisme, de reproduire ce qu'il a vu, il se corrige et se fait corriger ; il s'informe, notamment sur *le "comment" et le "pourquoi"* auprès de ceux qui savent. Il n'a pas de "cours" mais des **"situations de formation"** apportant des enseignements au fur et à mesure de la maîtrise des techniques par l'apprenant et au rythme des calendriers agricoles.

L'apprenti est d'abord un autodidacte. Cette formation ne se limite pas à la transmission des pratiques manuelles et des savoirs technologiques comme le font le plus souvent les écoles ; elle prépare également le/la formé(e) à toutes les **fonctions de relations sociales du métier** : avec la famille et la collectivité villageoise (éducation sociale), les fournisseurs et les clients (qui, quoi, où, comment, combien ?), l'Etat (état civil, fiscalité, législation foncière), les autres producteurs/trices et autres métiers ruraux avec les systèmes d'épargne et/ou de crédits (formels, informels).

Tous ces **aspects relationnels** sont, en règle générale, sous-estimés dans les enseignements initiaux, y compris professionnels, qui sont censés former des *"agents du secteur moderne"* (fonction publique, entreprises agricoles, agro-industrie), où le futur employeur assumera l'essentiel de ces relations avec l'extérieur, pour ne laisser aux employés que la production et la relation au savoir technique. L'apprentissage familial est donc beaucoup plus qu'une simple transmission de savoirs gestuels et techniques. Fondé sur la *"pédagogie de l'activité" et "l'auto-formation",* il permet à l'apprenant de se forger par l'expérience des attitudes (ajustement, défense, expression, caractérisation) nécessaires à l'exercice des fonctions sociales.

L'apprentissage permet la transmission d'une génération à une autre des acquis, fruit d'une démarche expérimentale séculaire. Ils représentent, en règle générale, un capital unique, remarquablement adapté aux milieux (naturel et humain) où ils ont été construits. L'aspect empirique d'une telle démarche, fondée sur l'accumulation des expériences et des emprunts, induit une **certaine lenteur** permettant au système social de s'ajuster progressivement, tout en accumulant un ensemble de motivations, incitatif aux changements. Les évolutions profondes et diversifiées des relations "population-espace", "secteur agricole-économie marchande urbaine", induites par les croissances démographique et urbaine et les phénomènes migratoires tendent à rendre obsolètes, à la fois les savoirs et leurs démarches de construction. Avec la montée rapide des densités, les méthodes agricoles traditionnelles de gestion des ressources naturelles (défriche-brûlis, transhumance) ne permettent plus d'assurer leur reconstitution et entraînent un appauvrissement continu de la biodiversité. Il y a, en termes agricoles, **une crise (apparente ou émergente) de la fertilité des sols et des parcours imposant la construction accélérée de nouvelles pratiques**.

Face aux défis de l'insertion professionnelle d'un nombre croissant de jeunes (doublement dans les 20-30-40 prochaines années selon les pays), dans un contexte d'extrême difficulté à mobiliser les ressources nécessaires pour permettre l'accès de tous les enfants à la seule éducation fondamentale, **il n'est pas envisageable de mettre en place un dispositif "classique" d'enseignement professionnel agricole.** Si un certain nombre de "centres" ou "écoles" peuvent, selon les cas, être envisagés, ils ne pourront pas répondre aux besoins de la nécessaire formation professionnelle de la nouvelle génération des producteurs/trices. Pour la grande majorité, il faudra se contenter de **compléter l'œuvre éducative, entreprise dans la famille, le milieu social et éventuellement l'école primaire,** en offrant aux jeunes en cours d'installation des possibilités d'accès à des connaissances qui viendront compléter les acquis de l'apprentissage et leur permettront de construire les nouveaux savoirs et pratiques afférents, dans les délais imposés par les dynamiques spatio-temporelle, démographique et urbaine des populations nationales, voire sous-régionales".

in "*L'inéluctable formation professionnelle agricole : un enjeu de court et moyen termes pour les pays de l'Ouest africain" - nov. 2000.*

ANNEXE 5 : EXTRAIT DE LA COMMUNICATION DE GUY LE BOTERF

Extrait de la communication de Guy le BOTERF sur les défis posés à l'ingénierie des formations (journées d'étude "ingénierie des dispositifs de formation à l'international" – 1999)

De l'expertise individuelle à l'expertise collective : une tendance générale.
Un constat s'impose et il n'est pas réservé à l'expertise en ingénierie : on peut de moins en moins être compétent tout seul, en agissant de façon isolée. Dans les entreprises et les organisations, la compétence individuelle ne peut s'exercer sans s'articuler à une compétence collective. Il devient impossible de répondre aux défis actuels de l'économie et de la société (innovation, complexité, nouvelles organisations du travail, concurrence internationale, accélération des nouvelles technologies, variété des besoins…) par la simple juxtaposition des compétences individuelles. Il est fort probable que la première décennie du prochain millénaire verra les entreprises chercher à développer leurs compétences collectives et ne plus se préoccuper seulement du développement des compétences individuelles. (…)

La nécessité d'une expertise collective est donc évidente. Mais comment la développer ?
Elle ne peut, bien entendu, se créer par décret. Vouloir la fixer par un arsenal de normes et de procédures serait la condamner à plus ou moins long terme. La fluidité des conjonctures, la diversité des demandes, la variété des situations rencontrées rendraient vite obsolète une approche procédurière. L'effet négatif sur la créativité des experts est facilement envisageable : le statut de simples exécutants ne suscite guère de motivations et d'initiatives.

L'expérience montre que *la mutualisation des moyens et des expériences* peut constituer une voie pertinente. Mais encore convient-il de disposer et de mettre en œuvre une méthode adéquate. Des lieux et des moments d'échanges sont nécessaires mais non pas suffisants. En ce domaine, on met souvent en avant le "transfert" des pratiques et des expériences d'ingénierie.

Transférer ou mutualiser, ce n'est pas faire circuler un "objet" (une expérience, une pratique d'ingénierie…) entre deux ou plusieurs experts, en assurer le flux, mais c'est savoir effectuer la traduction d'une expérience pour qu'elle devienne appropriable.

Mutualiser, c'est savoir tirer partie d'une expérience réalisée dans un contexte nécessairement particulier pour en faire une *source possible d'inspiration* pour concevoir et réaliser des pratiques dans des contextes distincts.

Le processus de mutualisation ne peut réunir que s'il laisse des marges d'initiative et de créativité à ceux qui cherchent à "s'inspirer" des pratiques innovantes. Il est important de souligner que la valorisation des pratiques ne doit pas concerner uniquement les pratiques dites "à transférer", mais également celles qui s'en inspireront. Ces dernières seront valorisées si elles savent et peuvent y produire une valeur ajoutée. Elles deviendront à leur tour source d'inspiration. La mutualisation, c'est aussi la valorisation mutuelle.

Une telle approche suppose que la mutualisation prenne la forme d'un échange entre des acteurs confrontés à des types de problèmes communs. Échanger ne signifie pas communiquer de façon unidirectionnelle. *La mutualisation réussie exige une coproduction*.
(…)

ANNEXE 6 : MÉTHODOLOGIE ET FONCTIONNEMENT DU RÉSEAU

1. Il s'agirait de mettre en place un dispositif comportant trois éléments :

   - *<u>Au cœur du dispositif</u> (premier cercle) : mise en **réseau** d'un nombre limité de praticiens de l'appui au développement de capacités paysannes au Sud. Il s'agit d'acteurs porteurs d'expériences innovantes et significatives de mise en circulation (production, acquisition, gestion) de connaissances et de savoir-faire dans le monde paysan.*

   - *<u>En arrière-plan</u> (deuxième cercle) : proposition à un nombre plus important d'acteurs intéressés d'être informés sur ces expériences et de réfléchir sur la problématique de la formation professionnelle paysanne de participer à un **forum** alimenté par les questions du réseau.*

   - *<u>En accompagnement</u> (troisième cercle) : suivi/valorisation de l'expérience par un **comité de pilotage [ou comité d'animation ?]** constitué par les membre de groupe de lancement.*

2. **<u>Le premier cercle</u>** (le ***réseau***) : est constitué d'un nombre limité (au maximum une douzaine) de *praticiens de l'appui au développement de capacités paysannes* motivés à s'engager dans un ***processus de mutualisation de leurs expériences*** à travers des échanges avec d'autres praticiens poursuivant des objectifs et expérimentant des démarches comparables (mais non nécessairement identiques).
   Le rôle d'Inter-Réseaux par rapport à ce premier cercle serait d'identifier et de mettre en réseau les participants pour qu'ils échangent entre eux par Internet, de favoriser par certaines suggestions les croisements les plus fertiles, et de stimuler la production d'une ***"valeur ajoutée"*** à travers l'inspiration mutuelle que chacun peut retirer des échanges par la proposition de questions et la formulation de synthèses partielles.
   L'adhésion à ce premier cercle doit être très ciblée et personnalisée en fonction de l'expérience apportée, de la motivation et des engagements à tenir pour garantir la richesse des échanges.

   <u>Le deuxième cercle</u> (le ***forum***) : peut concerner un nombre non limitatif d'*observateurs* au Sud et au Nord intéressés par la problématique du groupe de travail. Il s'agit de l'ensemble des personnes susceptibles de répondre à l'information déjà donnée dans le n°19 de *Grain de Sel* annonçant le lancement de ce groupe de travail.

   Le rôle d'Inter-Réseaux est ici d'ouvrir un large forum en diffusant périodiquement des synthèses d'étape sur les échanges du premier cercle, en invitant les participants à réagir et en rediffusant les réactions sur le net.
   Les règles de participation à ce forum seront ici beaucoup plus souples (aucun engagement n'est demandé; on peut s'inspirer de l'expérience d'EVALOP), et les objectifs seront essentiellement d'ordre informatif.

   <u>Le troisième cercle</u> (le ***comité de pilotage*****)** est celui du *groupe de lancement* réuni à Paris le 1er février. Il assurerait un suivi à distance de l'expérience, et selon la disponibilité de chacun un appui à son animation. Il reviendrait notamment à ce groupe – qui aurait accès à l'intégralité des échanges du réseau et du forum – de préparer au bout de 6 mois un premier bilan de l'expérience et de proposer les suites à lui donner.

Une ***rencontre élargie*** de restitution/discussion pourrait être organisée au début du quatrième trimestre 2002.

Objectifs assignés au groupe de travail
On peut distinguer deux perspectives, qui correspondent également à deux temps de travail :

- *un enjeu final* : *renouveler les propositions d'ordre politique et stratégiques en matière de formation rurale.* On sait que cet enjeu intéressera à terme à la fois les utilisateurs des systèmes de formation rurale (notamment les utilisateurs finaux que sont les paysans et leurs organisations), les États responsables de la définition de ces politiques et les agences de coopération qui les appuient.
  Cette perspective constitue *l'arrière-plan* des travaux du groupe d'Inter-Réseaux.

- *un enjeu immédiat : nourrir les propositions à venir à partir de la valorisation d'expériences porteuses*. Le groupe de travail se concentre sur la mise en réseau et l'analyse d'un nombre limité (une douzaine environ) de pratiques susceptibles de fournir des enseignements sur l'adaptation des systèmes de formation aux nouvelles donnes de l'économie rurale et de construire un argumentaire non seulement technique, mais aussi politique pour mettre les formations rurales au service de l'agriculture paysanne afin de favoriser son évolution.

Un problème pour de tels groupes de travail est de savoir quels aboutissements ils peuvent viser. Les précédentes expériences de groupes similaires (notamment celle du groupe recherche-développement de la fin des années 80) ont été extrêmement riches, mais ont déçu certains participants du fait qu'elles n'aient pas débouché sur des propositions de politiques. On a eu le sentiment de n'être pas allé assez loin *(E. Beaudoux)*. À la différence de celui confié au groupe sur l'ingénierie des dispositifs de formation *(rappelés par A. Maragnani),* le mandat donné au présent groupe est resté volontairement général : mettre en réseau des expériences en Afrique sub-saharienne et construire ensemble un cadre d'analyse des pratiques *(réponse de D. Pesche à une question de P. Debouvry).* L'objet du présent groupe n'est pas de faire des propositions sur des "questions lourdes", mais de ***fournir aux acteurs africains des éléments pour forger eux-mêmes de nouveaux systèmes correspondant à leurs ambitions et à leurs contraintes*** *(Denis Pesche)*. Pour cela il faut exploiter, confronter des expériences qui font déjà du sens *(Marie-Christine Rouvière).*
Une autre ambition – sur un plus long terme – du travail initié par un tel groupe apparaîtra lorsque se préciseront ses orientations pratiques : ce serait, à travers les échanges entre expériences innovantes, de ***développer*** dans le sens indiqué par Guy Le BOTERF lors de son intervention aux journées sur l'ingénierie des dispositifs de formation à l'international de 1999[1] ***une "expertise collective" au Sud*** *(L. Barbedette).*

3. Le ***LANCEMENT*** de ce processus suppose :
   - Une réaction rapide des membres du groupe de lancement à la présente note.
   - La préparation d'une correspondance personnalisée auprès des 19 "expériences" recensées lors de la réunion du 1er février (ou d'autres suggérées par les membres du groupe de lancement) précisant :
     - les enjeux,
     - les règles du jeu,
     - un questionnement incitatif souple de départ,

[1] Le BOTERF Guy – *"Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ?".* Voir extraits repris en annexe.

- l'invitation à manifester son intérêt.

- La mise en réseau des personnes qui auront répondu positivement à cette correspondance,
- Le lancement du forum à travers les réseaux d'Inter-Réseaux.

4. Les ***PERSPECTIVES*** que l'on se donne sont bien entendu au stade actuel marquées par plusieurs incertitudes puisqu'il s'agit d'un processus par définition peu planifiable. La principale inconnue est celle de l'intérêt et de la disponibilité des "acteurs du premier cercle" qu'il faudra vraisemblablement mobiliser à partir de contacts personnels. Une seconde inconnue concerne le rythme de mise en place et de fonctionnement d'un tel processus (la phase initiale de 6 mois paraît extrêmement courte). La modicité des moyens engagés (20.000 €) autorise à donner à cette expérience une portée exploratoire.

5. On se propose cependant de faire un ***premier bilan*** au début du dernier trimestre 2002. Il pourrait avoir pour objectif :

   - de tenter un premier croisement avec la problématique d'ensemble de l'appui à la définition de nouvelles stratégies de formations rurales en s'appuyant sur la problématique construite de concert avec Inter-Réseaux en 2000 à la demande du MAE[1] ;
   - d'apprécier le fonctionnement du dispositif et de déterminer s'il soit être reconduit sous sa forme actuelle ou sous une forme améliorée ;
   - d'identifier d'éventuelles autres formes de prolongements (organisation d'échanges "non virtuels" par exemple).

Au cours de la réunion de lancement de ce réseau[2], on s'était entendu sur un objectif pratique volontairement général : *"**mettre en réseau des expériences** en Afrique sub-saharienne* (en se limitant à un nombre restreint : on visait une douzaine de participants à ce "premier cercle") *et **construire ensemble un cadre d'analyse** des pratiques".* L'objet que se donnait le groupe n'était pas de faire des propositions sur des questions lourdes, mais de "*fournir aux acteurs africains des éléments pour forger eux-mêmes de nouveaux systèmes correspondant à leurs ambitions et à leurs contraintes"* (contribuer au développement d'une "expertise collective")*.*

- La *<u>mise en réseau s'est faite</u>* : elle a été déclenchée pour partie par les communiqués diffusés dans la revue "Grain de sel", et pour partie par des contacts individuels. Elle a permis de confronter des pratiques et des expériences de développement de capacités chez les ruraux en provenance de cinq pays (Burkina Faso, Cameroun, Mali, Togo, Sénégal). On remarquera ici que les participants qui se sont impliqués dans ce réseau sont tous des *praticiens* paysans ou en rapport étroit avec des paysans – les premiers ont apporté des éléments très précieux sur les modes d'apprentissages paysans traditionnels et actuels, les seconds ont plus particulièrement contribué à la formulation de propositions alternatives, enfin les apports des uns et des autres donnent des éclairages critiques sur l'offre de formation professionnelle actuelle. On remarque également que ce sont tous des *innovateurs*. En outre il s'agit souvent de personnes qui ont peu ou pas l'occasion de s'exprimer dans des cercles de réflexion internationaux. Le réseau a ainsi "ouvert une nouvelle fenêtre".

---

[1] *"Repenser l'appui à la définition de stratégies de formation rurales dans les pays de la zone de solidarité prioritaire – esquisse de problématique"* (octobre 2000/février 2002; 16 pages)

[2] Inter-Réseaux – réunion 1 du groupe de travail "formations rurales" – orientations de travail (1er février 2002)

Par contre les acteurs plus "institutionnels" actuellement orientés vers la question – complémentaire à celle de l'apprentissage paysan – de l'appui-conseil n'ont pas pris part au débat. Certains avaient pourtant manifesté au départ leur intérêt pour ce réseau et ont de ce fait reçu les principaux documents produits dans le cadre de son fonctionnement. On n'a pas de remontée d'information de leur part permettant de savoir quel intérêt ils y ont effectivement trouvé, mais il serait intéressant d'en avoir.

- D'autre part la *construction d'un cadre d'analyse se poursuit* à travers les *synthèses d'étape* qu'Inter-Réseaux s'est engagé à produire. Il est difficile d'apprécier à cette étape dans quelle mesure les participants à ces échanges en ont retiré des éléments pour informer leur propre pratique. Tout au plus peut-on remarquer que quelques participants ont réagi de façon détaillée par rapport à tel ou tel aspect des expériences des autres et à la première synthèse d'étape. Ces réactions ont été communiquées aux intéressés et réinjectées dans la réflexion globale qui se construit ainsi de façon cumulative.

Deux observations ont été faites sur le fonctionnement du réseau.
D'une part les échanges par courrier électronique n'ont pas été aussi intenses et inter-actifs qu'on pouvait l'espérer ; par contre la formule des "rencontres dans les pays" a permis une ouverture à de nouveaux participants (peu familiarisés avec les NTIC) et une relance des échanges. L'intérêt de documenter certaines expériences (comme par exemple celle des "champs-école" au Sénégal) en conduisant des études spécifiques sur elles a également été mis en évidence. La ***combinaison*** de plusieurs modalités de travail paraît constituer une voie intéressante pour permettre son approfondissement.
Par ailleurs Emmanuel Tchassa, contributeur particulièrement actif dans ce réseau, s'interroge sur le risque de trop baser la réflexion sur des expériences d'Afrique de l'Ouest et attire l'attention sur la nécessité de resituer les apports dans leur ***contexte socio-culturel et économique*.**

La **précédente synthèse** d'étape proposait un *bilan intermédiaire*[1] du travail du réseau "appui aux apprentissages paysans" et *relançait le processus* d'échanges dans deux directions :
- Stimulation de réactions sur le contenu de la production du réseau : qu'a-t-on appris à travers les premiers échanges sur les processus d'acquisition de connaissances et de compétences chez le paysan et sur la façon d'appuyer ces processus ? En quoi cela a-t-il enrichi les pratiques des uns et des autres ? Qu'est-ce qui devrait continuer d'être approfondi et mis en débat ?
- Amorçage d'une réflexion sur les suites à donner à ce travail : quelles perspectives ouvre ce travail ? faut-il le poursuivre sous la même forme ou le faire évoluer selon de nouvelles modalités ?

Les **suites de cette synthèse** se sont concrétisées de diverses façons :
1. Peu de réactions directes par courrier Internet, mais parmi elles la proposition de lancer une expérience pilote de formation paysanne au Cameroun relayant la "formation des paysans par les paysans chez les paysans" présentée dans le texte 1.
2. Envoi à Inter-Réseaux de plusieurs textes en rapport avec le thème du réseau "apprentissages" et complétant certains aspects évoqués mais non documentés. Deux de ces textes (un sur les CMR en Côte d'Ivoire, l'autre sur les Centres de Prestations de services et les Centre de gestion du Mali) viennent enrichir la collection des six textes déjà mise en circulation par le réseau "apprentissages paysans".

[1] Ce bilan faisait le point sur les premiers résultats enregistrés à travers la vie de ce réseau sur trois plans : les *apports des contributeurs* (ce en quoi ils ont effectivement enrichi l'approche de la problématique de l'accès des paysans aux connaissances qui leurs sont utiles pour maîtriser la conduite de leurs activités), le *fonctionnement du réseau* (qui a permis à des praticiens qui s'expriment rarement sur ces questions de le faire, mais on a constaté que la participation par courrier électronique est resté réduite), enfin la mise en perspective des résultats enregistrés avec les préoccupations qui ont présidé au *lancement de ce réseau*

3. Relance du thème au Sénégal à travers un article présentant la journée d'échange de Thiès (voir texte 4) dans le premier numéro de "Calebasse" (bulletin de liaison des membres de l'IR au Sénégal).
4. Formulation par la FONGS d'une proposition de travail sur la capitalisation de son expérience du PEFA[1].
5. Présentation du travail du réseau aux septièmes journées d'études sur l'ingénierie des dispositifs de formation à l'international en janvier 2003 (Paris).
6. Réalisation par Irmfried Neumann d'une analyse comparative des travaux du groupe "apprentissages paysans" d'Inter-Réseaux/MAE et du groupe de travail "qualifications rurales" lancé à la même période par la GTZ.

Le **groupe de lancement** de ce réseau s'est retrouvé à Paris le 12 février 2003 (soit un an après sa réunion initiale) pour examiner ces derniers résultats, les mettre en rapport avec ceux précédemment dégagés, et en tirer des conclusions.
Ces conclusions font l'objet de cette troisième synthèse d'étape. Elles portent sur les apports et les limites de l'expérience et sur les orientations pratiques à prendre.

[1] Programme d'Échanges/Formation/Appui qui a soutenu au milieu des années 90 des échanges de connaissances entre plus de 15.000 paysans sénégalais et inspiré la conception des CLCOP (cadres locaux de concertation des organisations de producteurs) du PSAOP (Programme des services agricoles et des organisations de producteurs) financé par la Banque Mondiale au Sénégal.

ANNEXE 7 : LES PARTICIPANTS AU GROUPE DE TRAVAIL

Ont répondu et communiqué des éléments :

– AOPP (Association des organisations professionnelles paysannes – Bamako, MALI)
– CIFA (Centre Interprofessionnel pour la formation aux métiers de l'agriculture – St Louis, SÉNÉGAL)
– APESS/Garoua (Association pour la Promotion de l'élevage au Sahel et en Savane – Garoua, CAMEROUN - siège à Dori, BURKINA)
– Emmanuel TCHASSA (Formateur, ancien cadre du SAILD - CAMEROUN)
– Fédération WEND YAM (Fédération paysanne, Kulkinka/Ziniaré BURKINA FASO)

Ont manifesté leur intérêt :

– FONGS (Fédération des ONG du Sénégal/action paysanne – Thiès, SÉNÉGAL)
– FNGN (Fédération nationale des Groupements Naam, Ouahigouya, BURKINA FASO)
– Yves MARCHE (PELUM, réseau "agriculture durable" régional - Afrique de l'Est et Australe - et National – Tz -, et MVIWATA, réseau des OP Tz)

Ont été signalés pour être informés de l'existence du réseau :

– BURKINA : Parfait SAKA (plate-forme DIOBASS)
– CAMEROUN : Maïrama Haman BELLO (APESS)
– CÔTE D'IVOIRE : CMR (Centres de métiers ruraux)
– MALI : Mme LANSIRE Nana HIDARA (CPS/MDRE), Virginie THOUVENIN et Marie Pierre BRUNET (cellule d'appui aux OP)
– TCHAD : Djeralar MIANKÉOL (ASSAILD, Moundou)