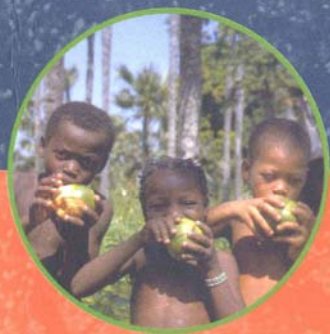


Agriculteurs de l'avenir

une stratégie d'action



Farmers
of
the
Future

Agriculteurs de l'avenir

une stratégie d'action

Tom Vandenbosch

Peter Taylor

Jan Beniest

Azene Bekele-Tesemma

Agriculteurs de l'avenir—une stratégie d'action

Texte: Tom Vandenbosch
Peter Taylor
Jan Beniest
Azene Bekele-Tesemma

© World Agroforestry Centre (ICRAF), 2003

World Agroforestry Centre (ICRAF)

Farmers of the Future

United Nations Avenue, Gigiri

PO Box 30677, Nairobi, 00100 GPO

Kenya

Téléphone: +254 20 524000 ou +1 650 833 6645

Fax: +254 20 524001 ou +1 650 833 6646

Email: icraf@cgiar.org

Internet: <http://www.worldagroforestrycentre.org>

Droits et permission :

Le texte de cette publication peut être reproduit dans son intégralité ou partiellement et sous toute forme pour usage éducatif ou sans but lucratif, sans permission spéciale, à condition de mentionner la source.

Aucun usage de cette publication ne peut être fait à des fins de vente ou autres buts commerciaux sans autorisation préalable du World Agroforestry Centre.

Toutes les photos restent la propriété exclusive de leur auteur et ne peuvent être utilisées sans la permission écrite de ceux-ci.

Cet ouvrage a été publié en anglais sous le titre de: « Farmers of the Future - a strategy for action » en 2002.

Imprimé par: KUL GRAPHICS Ltd Nairobi

ISBN 92 9056 1560

Contenu

	Avant-propos	4
	Remerciements	6
	Liste des abréviations	8
1	Contexte et justification	12
1.1	Education pour tous	14
1.2	Alimentation pour tous	16
1.3	Education, agriculture et le VIH/SIDA	17
1.4	Défis pour l'éducation, l'alimentation et la santé en zone rurale	19
1.5	L'éducation fait la différence	21
1.6	Qu'est-ce qui peut être fait ?	22
2	D'une idée à un plan d'action	24
3	Bâtir sur les expériences	30
3.1	L'enseignement agricole : du travail manuel à l'apprentissage	31
3.2	L'éducation pour la viabilité : de Rio à Johannesburg	37
4	Dix fondements de l'initiative « Agriculteurs de l'avenir »	42
4.1	Environnement politique favorable	45
4.2	Programme scolaire basé sur l'expérience	47
4.3	Formation, compétence pédagogique et en leadership	50
4.4	Ressources pédagogiques et d'apprentissage	52
4.5	Sites pilotes comme cas à étudier	55
4.6	Bénéfices tangibles	57
4.7	Participation de multiples intervenants	60
4.8	Prise de conscience publique, activisme et mobilisation des ressources	63
4.9	Stratégie et support facilitateur pour l'institutionnalisation	66
4.10	Support facilitateur et gestion de l'initiative	68
5	Résumé et voies à suivre pour l'avenir	70
	Références	73

Avant-propos

Le World Agroforestry Centre (ICRAF) et l'unité régionale de gestion agraire de l'Asdi (RELMA) ont conceptualisé une initiative « Agriculteurs de l'avenir » en 2000 en vue de faciliter et de contribuer à l'intégration de l'agroforesterie et de la gestion des ressources naturelles dans les systèmes d'éducation de base. Ce faisant, nous pensons que nous pouvons contribuer à rehausser la qualité et l'étendue d'apprentissage des systèmes d'éducation de base destinés aux agriculteurs de l'avenir, tout en influençant en même temps les agriculteurs d'aujourd'hui. Donner aux enfants une vaste étendue de connaissance et de compétence relatives à la gestion de la terre, du sol et de l'eau, ainsi qu'une attitude plus positive envers l'agriculture durable et la vie rurale, les préparera mieux face aux nouveaux défis en milieu agricole.

4

Les organisations et institutions travaillant en partenariat avec le World Agroforestry Centre sur l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » se réunirent en mai 2002 pour une table ronde. Ces pourparlers furent conjointement organisés par le World Agroforestry Centre et la RELMA pour examiner les moyens par lesquelles les différents partenaires compléteront et supporteront l'initiative « Agriculteurs de l'avenir ». Les participants ont produit une stratégie bien définie pour l'amélioration de l'éducation en matière de gestion des ressources naturelles et son incorporation dans les systèmes d'éducation de base.

La grande partie de l'information contenue dans ce document se base sur les données résultant des discussions de cette table ronde. Un consensus clair a été établi, au sein du cadre conceptuel, dix pierres angulaires qui cherchent à rehausser la validité et l'impact des programmes d'éducation de base. Ces pierres angulaires ont été identifiées comme conditions fondamentales qui doivent être mises en application pour que l'intégration de la gestion des ressources naturelles dans l'éducation de base soit efficace.

Nous pensons que « Agriculteurs de l'avenir » a un énorme potentiel pour contribuer aux buts et engagements faits au cours des sommets mondiaux sur l' « Alimentation pour tous » et l' « Education pour tous » de même que pour les stratégies nationales pour la réduction de la pauvreté. Nous pensons qu'au sein de ce cadre, il y a des questions de grande importance auxquelles les « Agriculteurs de l'avenir » peuvent contribuer.

Nous espérons sincèrement que ce document contribuera à faire passer l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » du niveau de développement des idées à celui d'une réalité vivante.

Glenn Denning, Directeur de Développement, World Agroforestry Centre (ICRAF)

Åke Barklund, Directeur de l'unité régionale de gestion agraire de l'Asdi (RELMA)

Remerciements

Nous aimerions remercier les personnes suivantes pour leur participation active et leurs contributions utiles à la table ronde de Nairobi sur les Agriculteurs de l'avenir en mai 2002 et pour leurs suggestions utiles à la présente brochure : Bill Seiders (FAO), Esther Kioko (ICIPE), Elizabeth Obel-Lawson (IPGRI), Issiaka Zoungrana (IPGRI), Levis Kavaki (UNEP), Bai-Mass Taal (UNEP), Susan Nkinyangi (UNESCO), Hudson Masambu (USAID), Lut Laenen-Fox (VVOB), Christine Kilalo (World Neighbours), Valentin Mouafo (CIPCRE, Cameroun), Joy Kelemba (Kenya Institute of Education), Eric Koech (Moi University, Kenya), James Kung'u (Kenyatta University, Kenya), Josphat Lumwagi (FALIASCOP, Kenya), Ahmed Mohammed (ARIDSAK, Kenya), Kamau Njogu (Kenya Institute of Education), Dorcas Otieno (KOEI, Kenya), Simeon Hau (Malawi Institute of Education), George Kanyama-Phiri (Bunda College of Agriculture, Malawi), Ibamba Isengwa (Tanzania Institute of Education), Amon Matee (Sokoine University of Agriculture, Tanzanie), Wipapan Nakpaen (Green World Foundation, Thaïlande), Christopher Acar (Ministry of Education, Ouganda), Frances Babirye (National Curriculum Development Centre, Ouganda), Mateete Bekunda (Makerere University, Ouganda), Gaster Kinyingi (Uganda Forest Sector Coordination Secretariat), Gift Okojia (Nyabyeya Forestry College, Ouganda), Abigail Mulhall (ITAD Ltd, RU), Obed Lungu (University of Zambia), Matthews Monde (Ministry of Education, Zambie), Denny Sichula (Zambia Ministry of Agriculture, Food and Fisheries), Naison Bhunhu (Action, Zimbabwe), Mirika Manyati (Ministry of Education, Zimbabwe), Janet Awimbo, Sharmila Babu, Glenn Denning, Dennis Garrity, Bashir Jama, Evelyn Kang'ethe, Judith Killen, Keadire Mogotsi, Claire Momoh, Rita Mulinge, Qureish Noordin et August Temu (ICRAF), Åke Barklund, Soren Damgaard-Larsen, Gathiru Kimaru, Aichi Kitanyi, Chin Ong et Salina Sonon (RELMA).

Nous voudrions remercier Jürgen Hagmann pour les grands efforts qu'il a fournis pour faciliter la table ronde de Nairobi et pour sa contribution précieuse au présent document, ainsi que Hlamalani Ngwenya (Tompoti Seleka College of Agriculture, Afrique du Sud) pour son assistance dans l'organisation et la rédaction du compte-rendu au cours de la table ronde de Nairobi.

Nous remercions le World Agroforestry Centre (ICRAF) pour les photos fournies. Nous voudrions également remercier le FALIASCOP pour l'autorisation d'utiliser les photos de la journée d'étude du milieu qui fut organisée au lycée Uriri Boys High School (Migori, Kenya) en juin 2002.

Nous sommes reconnaissants à l'association flamande pour la coopération au développement et à l'assistance technique (VVOB), au World Agroforestry Centre (ICRAF), à l'unité régionale de gestion agraire de l'Asdi et à l'African Network for Agroforestry Education (ANAFE) pour leur appui à la table ronde et à cette publication.

Tom Vandenbosch, World Agroforestry Centre (ICRAF)

Peter Taylor, consultant en éducation

Jan Beniést, World Agroforestry Centre (ICRAF)

Azene Bekele-Tesemma, Unité régionale de gestion agraire de l'Asdi (RELMA)

Liste des abréviations

ANAFE	African Network for Agroforestry Education [Réseau Africain d'Education Agroforestière]
APEC	Asia-Pacific Economic Cooperation [Organisation de coopération économique Asie-Pacifique]
ARIDSAK	Agroforestry for Integrated Development in the Semi-Arid Areas of Kenya [Agroforesterie pour le Développement Intégré dans les Régions Semi-arides du Kenya]
Asdi	Agence Internationale Suédoise pour le Développement [Sida - Swedish International Development Agency]
CIPCRE	Cercle International pour la Promotion de la Création
EFA	Education for All [Education pour Tous]
ERP	Evaluation Rurale Participative
EU	European Union [Union Européenne]
FALIASCOP	Forestry, Agriculture, Livestock Improvement and Soil Conservation Programme [Programme de Foresterie, d'Agriculture, d'Amélioration du Bétail et de Conservation du Sol]
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations [Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture]
FEE	Foundation for Environmental Education [Fondation pour l'Education Environnementale]
FoF	Farmers of the Future [Agriculteurs de l'avenir]
GRN	Gestion des Ressources Naturelles

ICIPE	International Centre of Insect Physiology and Ecology [Centre International pour la Physiology et l'Ecologie des Insectes]
ICRAF	International Centre for Research in Agroforestry [Centre International pour la Recherche en Agroforesterie] – actuellement appelé World Agroforestry Centre [Centre Mondial d'Agroforesterie]
IMF	International Monetary Fund [Fond Monétaire International]
IPGRI	International Plant Genetic Resources Institute [Institut International des Ressources Phytogénétiques]
ITAD	Information, Training and Development [Information, Formation et Développement]
IUCN	World Conservation Union [Union Mondiale pour la Nature]
KOEE	Kenya Organization for Environmental Education [Organisation Kenyane pour l'Education Environnementale]
OAS	Organization of American States [Organisation des Etats Américains]
OBC	Organisation à base communautaire
ONG	Organisation non gouvernementale
PFIE	Programme de Formation et d'Information pour l'Environnement
RELMA	Sida's Regional Land Management Unit [Unité Régionale de Gestion Agraire de l'Asdi]
SADC	Southern African Development Community [Communauté de l'Afrique Australe pour le Développement]
SIDA	Syndrome Immunodéficitaire Acquis
UNAIDS	Joint United Nations Programme on HIV/AIDS [Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA]

UNCED	United Nations Conference on Environment and Development [Conférence des Nations Unies pour l'Environnement et le Développement]
UNEP	United Nations Environment Programme [Programme des Nations Unies pour l'Environnement]
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture]
UNICEF	United Nations Children's Fund [Fond des Nations Unies pour l'Enfance]
USAID	United States Agency for International Development [Agence des États-Unis pour le Développement International]
VIH	Virus Immunodéficient Humain
VVOB	Flemish Association for Development Cooperation and Technical Assistance [Association Flamande pour la Coopération au Développement et l'Assistance Technique]
WESSA	Wildlife and Environment Society of South Africa [Société pour la faune, la flore et l'environnement de l'Afrique du sud]
WHO	World Health Organization [Organisation Mondiale de la Santé]
WSSD	World Summit for Sustainable Development [Sommet Mondial pour le Développement Durable]
WWF	World Wildlife Fund [Fond Mondial pour la conservation de la nature]



1 Contexte et justification

Deux engagements importants ont été faits par la majorité des gouvernements du monde pour garantir le droit fondamental de tous les enfants à l'éducation et à l'alimentation comme énoncé dans la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.

Ces engagements sont les suivants :

- permettre à tous les enfants l'accès à une éducation de base de bonne qualité, 'Education pour tous', d'ici l'an 2015.
- déduire de moitié le nombre de personnes sous-alimentées, 'Alimentation pour tous', d'ici l'an 2015.

La Réalité

Mais en l'an 2000...

- 125 millions d'enfants (1 enfant sur 6 dans le monde) ne sont pas scolarisés.
- 150 millions d'enfants (1 enfant sur 4 dans le monde) en âge de scolarité primaire commencent l'école mais la quittent avant d'être capables de lire ou d'écrire.
- 872 millions de personnes (1 adulte sur 4) dans les pays en développement sont illettrés.
- Plus de 800 millions de personnes n'ont pas accès à une alimentation suffisante pour satisfaire à leurs besoins essentiels.
- Plus de 1,3 milliards de personnes dans le monde vivent dans la pauvreté ; les trois quarts de ces dernières vivent en zone rurale.
- Chaque jour, environ 30.000 enfants en-dessous de l'âge de 5 ans meurent principalement à cause de la malnutrition et des maladies associées à cet état.

... et si ces tendances persistent, d'ici l'an 2015 :

- 16 pays ne parviendront pas à atteindre le but de plein enrôlement des enfants à l'école primaire.

- 88 pays ne parviendront pas à atteindre le but d'achèvement de 5 années de scolarité primaire pour tous les enfants.
- Le nombre de personnes sous-alimentées ne décroît qu'à un taux de 8 millions par an, au lieu de 20 millions nécessaire pour réduire de moitié le nombre de personnes sous-alimentées dans le monde.

Ce chapitre décrit les relations étroites qui existent entre les engagements de l'« Education pour tous » et de l'« Alimentation pour tous » et suggère quelques stratégies claires pour aborder les questions interactives de l'éducation, de l'alimentation et de la santé d'une manière intégrée et pluridisciplinaire.



1.1 Education pour tous

En 1990, des représentants gouvernementaux ont signé la « **Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous** » à Jomtien, Thaïlande, qui affirme que : « toute personne—enfant, jeune et adulte—devra

être habilitée à profiter des opportunités éducatives conçues pour satisfaire son besoin éducatif fondamental ». Ceci se fera par :

- l'universalisation de l'accès à l'éducation
- la concentration sur les acquisitions de l'apprentissage et sur la qualité de l'éducation
- le renforcement du partenariat
- le renforcement de la solidarité internationale.

A Jomtien, l'engagement était d'assurer l'éducation de base. L'éducation de base est un vaste concept. Tel qu'exprimé dans le cadre global de l'« Education pour tous » (UNESCO 2000), il signifie « l'enseignement qui satisfait les besoins éducatifs de base—les enfants au premier niveau d'enseignement, les jeunes qui ont abandonné les études et les adultes requérant un support éducatif élémentaire pour toute leur vie—à travers une variété de systèmes de services, la scolarisation primaire formelle, la scolarisation informelle/alternative pour ceux ayant un accès limité ou pas d'accès à la scolarisation formelle, des programmes d'alphabétisation et d'enseignement informel ».

En 2000, **Le cadre d'action de Dakar pour « L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs »** a



renouvelé les engagements pris à Jomtien et a créé un cadre d'action d'ici l'an 2015 en visant à atteindre six objectifs (UNESCO 2000) :

- étendre et améliorer les structures d'accueil et d'éducation pour les enfants d'âge préscolaire.
- d'ici l'an 2015, tous les enfants surtout les filles, doivent avoir accès à un enseignement primaire de bonne qualité, gratuit et obligatoire et doivent pouvoir l'achever.
- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante.
- améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.
- éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici l'an 2005 ; réaliser l'égalité entre les sexes d'ici l'an 2015.

- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables—notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Tel que l'affirme l'une des douze stratégies du cadre : « la qualité de l'apprentissage doit être au centre de l'« Education pour tous ». Tous les intervenants—enseignants et élèves, parents et membres de la communauté, agents de santé et fonctionnaires locaux—doivent joindre leurs efforts en vue de développer un environnement favorable à l'apprentissage. Pour mettre en application un enseignement de bonne qualité, institutions et programmes éducatifs doivent être adéquatement et équitablement pourvus de ressources, avec comme critères essentiels des installations sûres, adaptées aux besoins de l'environnement et facilement accessibles. Des enseignants motivés et professionnellement compétents, des matériels didactiques et des technologies qui sont contextuelles et rentables doivent être à la disposition de tous les apprenants. »

« Notre héritage sera-t-il plus qu'une suite de promesses brisées ? »

Nelson Mandela, parlant des objectifs du Millénaire en matière de développement, février 2001.

1.2 Alimentation pour tous

Le sommet mondial de l'alimentation a tenu à Rome, en 1996, un forum de débat sur la nécessité d'éradication de la faim à travers le monde. Celui-ci eut lieu suite à l'augmentation des niveaux de malnutrition, l'apparente incapacité de l'agriculture à satisfaire les besoins alimentaires à venir et la dégradation graduelle de l'environnement due à la mauvaise gestion des ressources naturelles et à l'utilisation agricole non-durable (cette dernière étant abordée par l'Action 21 de la UNCED, Rio de Janeiro, 1992).

Le sommet s'est terminé avec l'adoption de la **déclaration de Rome sur la sécurité alimentaire** et le **plan d'action du sommet mondial de l'alimentation**, offrant un cadre pour effectuer d'importants changements de politiques et des programmes nécessaires pour réaliser l'« Alimentation pour tous ». Le Plan d'Action se réfère explicitement et à plusieurs reprises à l'éducation de base en tant qu'élément crucial dans la réalisation de ses buts (FAO 1996).

Le « sommet mondial de l'alimentation : cinq ans après » à Rome, en 2002, renouvela les engagements globaux faits en 1996 et reconnait le besoin urgent de renforcer les efforts de tous les partenaires concernés en une alliance internationale contre la faim. Le sommet s'est aussi préoccupé de la vive menace de la pandémie du VIH/SIDA et son impact dévastateur sur la sécurité alimentaire (FAO 2002).



1.3 Education, agriculture et le VIH/SIDA

Aucune autre maladie infectieuse de l'ère moderne n'a eu un tel impact dévastateur sur les plus jeunes et les plus vulnérables citoyens du monde que le VIH/SIDA. Environ 42 millions de personnes vivent avec le VIH aujourd'hui dont 3,2 millions d'enfants en-dessous de l'âge de 15 ans et plus de 12 millions de jeunes gens entre 15 et 24 ans (UNAIDS et WHO 2002).

La déclaration d'engagement sur le VIH/SIDA de la session spéciale de l'assemblée générale des Nations Unies sur le VIH/SIDA en juin 2001 s'est fixée deux objectifs spécifiques aux enfants infectés par le VIH/SIDA (USAID, UNICEF et UNAIDS 2002) :

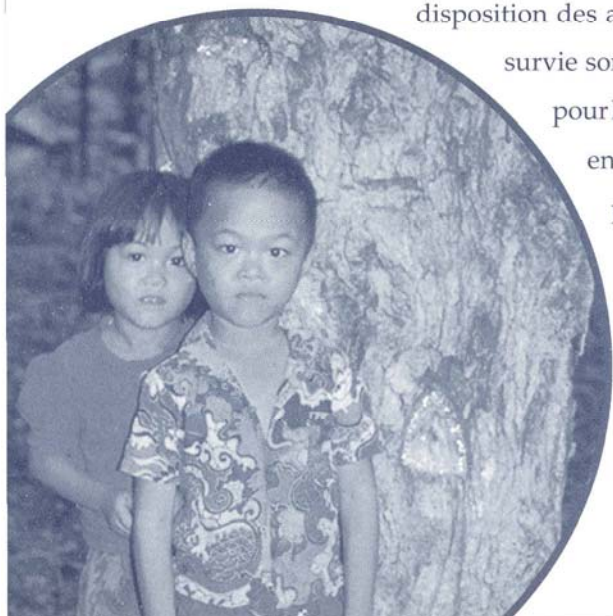
- Les pays membres développeront des politiques et des stratégies nationales qui bâtiront et renforceront la capacité du gouvernement, de la communauté et de la famille, à supporter les orphelins et les enfants infectés par ou touchés par le VIH/SIDA d'ici 2003.
- Les pays membres mettront en application ces politiques et stratégies d'ici 2005.

Le VIH/SIDA affecte le système éducatif. Il affecte la demande pour l'éducation puisqu'il y a moins d'enfants et de jeunes à éduquer, moins de personnes voulant s'éduquer et moins de personnes ayant les moyens de s'éduquer. Il affecte aussi l'offre de l'éducation et la qualité du processus éducatif. Il affecte la gestion—avec le risque de voir le système dans son intégralité se désorganiser, paralysé par la peur et l'absence de direction sur ce qui doit être fait. Faire face au défi de concevoir et de gérer l'enseignement dans un monde touché par le SIDA requiert la mobilisation de tous les secteurs de la société, la flexibilité, l'ouverture d'esprit en ce qui concerne le changement, la volonté de desserrer procédures et contraintes bureaucratiques et la sensibilité aux besoins de ceux infectés ou touchés par le VIH/SIDA (Kelly 2000).

Plus de la moitié de ceux récemment infectés par le VIH aujourd'hui ont entre 15 et 24 ans. Chaque jour, près de 6.000 jeunes gens entre 15 et 24 ans sont infectés par le VIH. Pourtant, les besoins de 1 milliard de jeunes sont négligés lorsque les stratégies sur le VIH/SIDA sont conçues, les politiques faites et les budgets alloués (UNICEF, UNAIDS et WHO 2002).

L'une des conséquences les plus significatives et troublantes de la portée croissante de l'épidémie est le nombre d'enfants et de jeunes qu'elle a rendu orphelins ou sérieusement touchés. Aujourd'hui, plus de 13 millions d'enfants en-dessous de l'âge de 15 ans ont perdu l'un ou les deux parents suite au SIDA. D'ici 2010, on s'attend à voir ce chiffre faire un bond à plus de 25 millions. Souvent, la consommation alimentaire d'un enfant décline lorsqu'un parent meurt. Dans beaucoup de régions aujourd'hui, il y a un déclin des aptitudes agricoles et non-agricoles. Dans la plupart des zones rurales, la façon habituelle pour les enfants et les jeunes de faire l'apprentissage des aptitudes agricoles et non-agricoles nécessaires est de travailler avec leurs parents. Avec la pandémie du SIDA, ceci n'est plus possible. L'éducation, l'apprentissage et la mise à disposition des aptitudes de

survie sont essentiels pour les orphelins en vue de les protéger de



la faim, de l'exploitation et du mauvais traitement. La seule façon de faire face à ce défi est de former de nouvelles alliances entre les ministères de la santé, de l'éducation, de l'agriculture, le secteur privé, la société civile et les organisations internationales (USAID, UNICEF et UNAIDS 2002 ; UNICEF, UNAIDS et WHO 2002).

L'une des cinq stratégies soutenues par le comité des organisations de co-parrainages de UNAIDS en novembre 2001 pour aider les familles et les communautés à faire face à la crise est de renforcer la capacité des enfants et des jeunes à satisfaire leurs propres besoins. En gardant les enfants à l'école, on leur fournit un environnement sûr pour l'apprentissage d'aptitudes qui les aideront à satisfaire leurs propres besoins quant ils passeront à l'âge adulte (USAID, UNICEF et UNAIDS 2002). Un enseignement de bonne qualité stimule la pensée analytique et des habitudes saines. Des jeunes mieux formés sont plus susceptibles d'acquérir des connaissances, la confiance en eux-mêmes et des aptitudes sociales pour se protéger du virus VIH. Des aptitudes vitales—aptitudes de négociation, de résolution des conflits, de pensée critique, de prise de décision et de communication—sont cruciales pour les jeunes (UNICEF, UNAIDS et WHO 2002).

1.4 Défis pour l'éducation, l'alimentation et la santé en zone rurale

Les engagements de l'« Education pour tous » et de l'« Alimentation pour tous » donnent déjà de bons résultats. Le nombre d'enfants scolarisés est en train d'augmenter dans beaucoup de pays. Le nombre d'enfants et d'adultes suffisamment nourris est en train de monter globalement. Les défis auxquels la réalisation de l'« Education pour tous » fait face sont énormes, surtout en zone rurale où la faible scolarisation primaire, les taux élevés d'abandon des études et la sous-éducation sont encore courants. La pauvreté rurale et la carence éducative créent un cercle vicieux duquel les ménages défavorisés sont souvent incapables d'échapper.

Les défis importants rencontrés sont exposés brièvement ci-dessous.

1. Le taux d'accès à l'éducation en zone rurale est plus bas pour les enfants, les jeunes et les adultes, surtout pour les filles et les femmes (l'analphabetisme en milieu rural est 2 à 3 fois plus élevé qu'en zone urbaine), et ce, dû :

- à la démographie
- aux apports nécessaires inadéquats
- à l'absence de conditions favorables (gestionnaires, institutionnelles, économiques, sociales et politiques)
- aux problèmes de santé et de nutrition
- aux facteurs de différence sexuelle
- à la pauvreté.



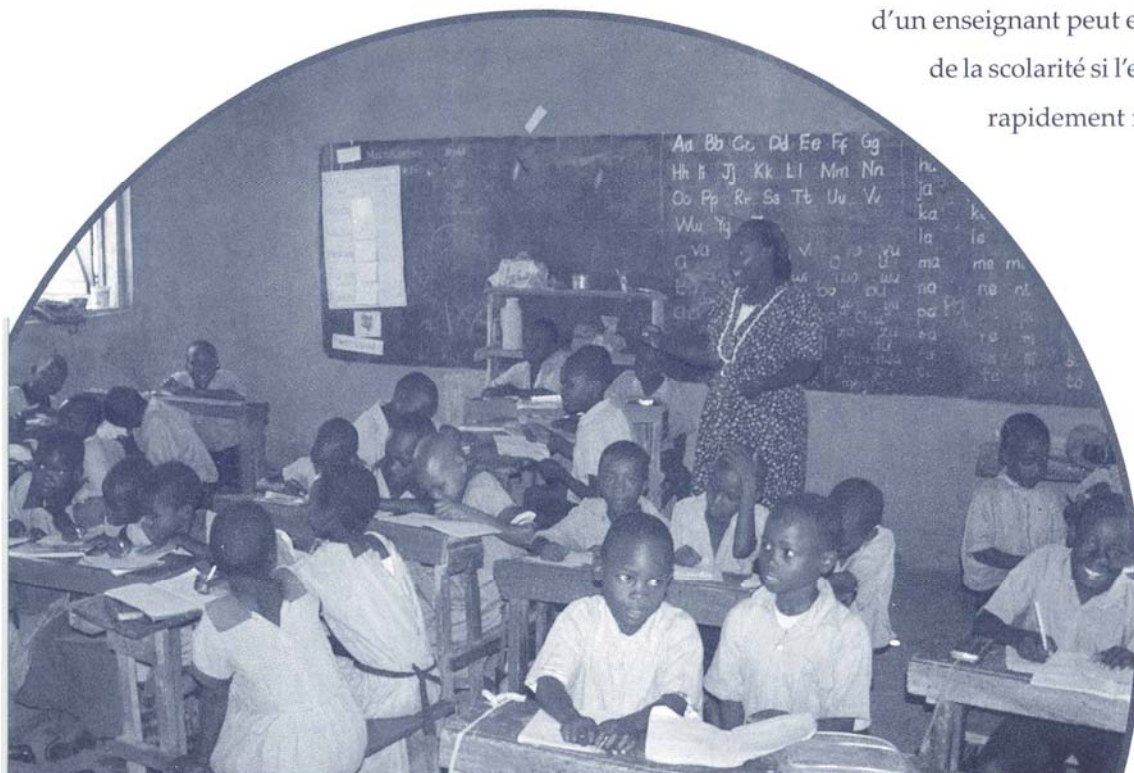
2. La qualité et la pertinence de l'éducation en zone rurale sont souvent moindres qu'en zone urbaine, et ce, dû :

aux facteurs concernant le programme scolaire

- manque d'accord sur les termes de définition de l'éducation pour qui et pour quoi
- problèmes de participation des défavorisés et des marginaux
- préjugé urbain et manque de rapport avec les besoins locaux
- attention minimale accordée aux aptitudes vitales et au développement durable

aux facteurs concernant la pédagogie et la compétence des enseignants

- méthodologies pédagogiques traditionnelles, enseignants sous-qualifiés et démotivés
- manque d'appui aux enseignants et écoles en zone rurale
- contraintes institutionnelles
- besoin de formation des compétences des enseignants, des pédagogues et des conseillers pédagogiques
- l'épidémie du VIH/SIDA a un impact négatif sur le nombre d'enseignants, surtout en milieu rural ayant des écoles relativement petites, où la mort d'un enseignant peut entraîner une perturbation de la scolarité si l'enseignant ne peut pas être rapidement remplacé (Haacker 2000).



1.5 L'éducation fait la différence

« L'éducation est l'arme la plus puissante au monde contre la pauvreté. Elle donne aux gens l'occasion d'améliorer leur vie. »

Oxfam, 1999.

Fort heureusement, l'espoir est grand même si les défis sont considérables. La recherche a fourni des preuves évidentes (Carnoy 1992 ; Appleton et Balihuta 1996) que l'éducation de base contribue directement à la réduction de la pauvreté en zone rurale. Un minimum de 4 ans d'éducation de base, qui touche à l'alphabétisation, à l'aptitude au calcul ainsi qu'à la science et à la possibilité d'apprentissage agricole, peut mener à une augmentation de productivité agricole de l'ordre de 8 %. Associé à cette relation, il est un fait important que les familles qui se hissent hors de la pauvreté et réalisent des moyens d'existence durables sont dans une meilleure position pour supporter la scolarisation, donnant ainsi plus d'élan au processus de changement et de développement. Une autre étude (McMahon 1999)

démontre que l'enseignement secondaire diminue la pauvreté rurale et réduit la déforestation. Dans les termes du communiqué final adopté par le forum mondial sur l'éducation de Dakar, on relève : « Sans un progrès accéléré vers l'éducation pour tous, les objectifs nationaux et internationaux convenus pour la réduction de la pauvreté ne seront pas atteints » (UNESCO 2000).

Bien que les relations étroites entre la pauvreté, le manque d'alimentation, la santé et l'absence d'éducation aient été depuis longtemps reconnues et comprises, les stratégies de développement aux niveaux international et national ont souvent traité les questions d'accès équitable à un enseignement de qualité et à l'alimentation comme des problèmes séparés.

Il y a un manque d'information et de partage d'expériences sur les réalités de l'éducation de base et de la scolarité en zone rurale dans certains pays. Les problèmes endémiques de l'accès à l'éducation et de la qualité d'enseignement en zone rurale doivent être reconnus, compris et abordés à travers des politiques et stratégies cohérentes et explicites. L'appui et la formation des compétences sont nécessaires pour les institutions engagées dans l'éducation de base en zone rurale en vue du développement des ressources humaines, de l'apprentissage et de l'action collaboratifs entre les différents acteurs. Il n'est plus acceptable de maintenir les conditions existantes ; l'action s'avère maintenant vitale. Des moyens pratiques sont requis pour s'assurer que la rhétorique sur ces cadres globaux devienne réalité.

1.6 Qu'est-ce qui peut être fait ?

Il est opportun et essentiel d'explorer et de mettre en application des mesures pratiques et innovatrices par lesquelles les questions étroitement liées d'éducation, d'alimentation et de santé en zone rurale peuvent être abordées ensemble. A cet égard, le World Agroforestry Centre s'est récemment joint à la FAO et à l'UNESCO dans la mise en application d'un programme-phare au sein de l'objectif millénaire de l'« Education pour tous » avec un accent particulier mis sur l'« Education pour les ruraux ». Des partenaires au sein de ce programme de pointe se sont engagés à placer l'éducation pour le développement rural au centre de l'ordre du jour du développement global et national. La focalisation sur les besoins de l'éducation de base en vue des moyens d'existence des ruraux et le soutien des efforts éducatifs sont un préalable pour bâtir la sécurité alimentaire mondiale, réduire la pauvreté et conserver ainsi qu'améliorer

« Je ne vois aucun autre moyen d'aider les enfants des milieux ruraux d'atteindre de hauts niveaux d'éducation que de rendre tout ce qui leur est enseigné utile à leurs besoins et intérêts en le mettant en rapport avec des situations de la vie réelle. »

Seshadri, 1997.

les ressources naturelles. Ce programme-phare fut officiellement lancé en septembre 2002 au sommet mondial du développement durable (WSSD) à Johannesburg.

Ce programme-phare crée un environnement favorisant l'épanouissement en vue de l'intégration de l'innovation et de l'action. Un exemple en est l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » qui bâtit des stratégies réussies provenant de la recherche et des expériences d'interventions éducatives en zone rurale. Ces stratégies comprennent :

- le développement des programmes et matériels d'apprentissage innovateurs et contextualisés
- l'introduction de méthodes pédagogiques et d'apprentissage actives et expérimentales
- l'appui de l'agriculture durable et du développement rural
- la production d'une alimentation saine et nutritive par une utilisation agricole durable et des pratiques environnementales solides
- la participation du corps enseignant dans la communauté et la participation des membres de la communauté dans l'école.

En résumé, les initiatives qui appuient l'éducation de base en zone rurale doivent avoir pour objectif de confronter les questions suivantes :

- assurer et maintenir une formation et un support pédagogiques de qualité
- assurer la disponibilité des ressources et leur accès
- institutionnaliser des méthodes et des approches innovatrices
- influencer et appuyer la conception et la mise en application des politiques
- bâtir et maintenir des partenariats et une coopération efficaces.

23

L'initiative « Agriculteurs de l'avenir », décrite dans les pages suivantes, fournit une opportunité et une plate-forme pour aborder ces questions d'une façon pratique et positive.





2 D'une idée à un plan d'action

Se basant sur la nécessité d'aborder des questions étroitement liées de l'éducation, de l'alimentation et de la santé d'une manière intégrée comme décrites dans le chapitre précédent, le World Agroforestry Centre (ICRAF) et ses partenaires ont reconnu l'opportunité du renforcement de l'éducation de base par la gestion agroforestière et des ressources naturelles. Cette importante innovation en matière de formation des compétences fut adoptée par la stratégie institutionnelle du centre 2001-2010. L'initiative « Agriculteurs de l'avenir » était née. Cette simple idée s'est maintenant développée en une approche cohérente et intégrée pour améliorer l'éducation de base par l'intégration de la gestion des ressources naturelles. Le processus de la conception de l'initiative par la participation des divers intervenants et partenaires est décrit dans ce chapitre.

L'espérance du World Agroforestry Centre (ICRAF) est qu'en 2010, grâce à l'agroforesterie, 80 millions de personnes vivant dans la pauvreté auront plus de moyens d'améliorer leur source de revenus et l'environnement global sera plus durable. D'ici 2020, on s'attend à ce que plus du double de ce nombre de personnes se trouvent devant de telles options.

Afin de faire de cette vision une réalité, le World Agroforestry Centre entreprend une recherche et un développement innovateurs en agroforesterie, renforce la compétence de ses partenaires des pays en développement, augmente la reconnaissance à travers le monde des profits humains et écologiques de l'agroforesterie et offre une direction scientifique dans le domaine de la gestion intégrée des ressources naturelles. La mission du centre est de mener des efforts globaux en recherche et développement agroforestiers destinés à réaliser notre vision pour un meilleur avenir. Ceci se fera en combinant la science la plus avancée avec la connaissance des agriculteurs dans une vaste gamme d'alliances stratégiques à travers le continuum recherche-et-développement.

La déclaration de la mission officielle est de « contribuer à la sécurité alimentaire, à l'éradication de la pauvreté, par la recherche promouvant le



développement de l'agriculture durable basée sur une gestion écologiquement saine des ressources naturelles. Cette mission sera réalisée par le leadership dans la recherche, le partenariat, la formation des compétences et le dialogue politique ». La formation des compétences et le développement des activités entrepris par le programme de formation et d'éducation du centre en collaboration avec ses partenaires comprennent la formation au centre même par des cours brefs et des matériels éducatifs de support. Leurs activités favorisent aussi la mise à disposition d'opportunités de formation personnelle, sanctionnée ou non par un diplôme, le renforcement de la formation formelle en agroforesterie et la gestion intégrée des ressources naturelles.



Bien que le centre ait été actif dans le domaine de la formation en agroforesterie et en gestion des ressources naturelles au niveau post-secondaire (universités et instituts techniques) pendant de nombreuses années, la reconnaissance de la nécessité de renforcer également les niveaux d'éducation de base est un développement plus récent. Elle provient d'une constatation que la plupart des futurs agriculteurs dans les pays tropicaux en voie de développement sont ceux qui peuvent avoir eu des opportunités fort limitées en éducation formelle ou qui ont abandonné leurs études pour des raisons socioéconomiques diverses.

La formation et les activités éducatives destinées aux niveaux supérieurs d'enseignement assureront que ces pays aient des institutions et des individus capables d'intégrer l'agroforesterie et la gestion des ressources naturelles dans des systèmes de production agricole durable. Mais il est également important que ceux dont les moyens d'existence en dépendent—les ménages agricoles des pays en développement—soient équipés en connaissances et préparés à prendre en considération de telles options dans leurs systèmes agricoles. Ceci ne peut se faire que s'ils sont initiés à cela très tôt dans la vie, à travers l'enseignement primaire et secondaire formels.

Pour faire face à cette nécessité, le World Agroforestry Centre a maintenant inclus une initiative « Agriculteurs de l'avenir » dans ses activités de formation des compétences et de développement. Cette initiative avait commencé en 2000 avec un concept qui a reflété une stratégie interne pour prendre en compte la question de l'agroforesterie et de l'éducation de base. L'un des résultats de cette discussion interne fut une claire nécessité d'engager un membre du personnel à temps plein pour pousser cette initiative plus loin en termes de recherche, du développement de partenariat et de la mobilisation des ressources. En 2001, le gouvernement belge, par le biais de son programme VVOB, détacha un membre du personnel pour travailler avec l'équipe du développement des compétences du World Agroforestry Centre sur cette initiative.

La phase suivante de l'initiative conduisit à une formulation plus claire de la stratégie basée sur des consultations et une étude sur documents qui examinèrent à travers le monde, des résultats de recherche et de développement, des expériences, des opportunités et des obstacles en matière d'agriculture et de gestion des ressources naturelles à l'éducation de base.

En se basant sur les résultats de cette phase, le centre décida de présenter cette initiative aux partenaires éventuels actifs dans l'enseignement, l'agriculture et l'environnement pour plus de discussion et pour la mise en application. Ceci fut réalisé par une table ronde co-organisée par la RELMA et financée par plusieurs bailleurs de fonds en mai 2002.



Les objectifs de cette table ronde furent de concevoir une stratégie pour cette initiative, y compris les principes pour la mise en application, de bâtir une communauté ouverte de praticiens et d'identifier des zones éventuelles pour des projets et des activités futurs. Ceci a été réalisé à travers un processus à cinq étapes—partage des expériences et des leçons apprises, analyse des approches, construction d'un cadre conceptuel pour l'initiative, rendre opérationnel un tel cadre et identifier les étapes suivantes pour sa mise en oeuvre.

Cette rencontre de quatre jours a réuni un total de 57 spécialistes nationaux et internationaux en éducation et en gestion des ressources naturelles. Elle a commencé avec une série de présentations, tant en séances plénières que par des posters, sur des expériences diverses en matière d'agriculture, en ressources naturelles et en éducation. Une analyse de ces expériences et leçons apprises permit aux participants d'identifier des potentialités, des contraintes, des opportunités et des facteurs de réussite dans l'intégration de l'agroforesterie et de la gestion des ressources naturelles dans l'éducation de base. Ceci conduisit à son tour à l'identification d'une série de « pierres angulaires » ou de « fondements ». Ceux-ci sont décrits de manière plus détaillée au chapitre 4.

Les participants ont aussi discuté des implications pratiques de la planification et de la mise en application de cette initiative à court et à long terme. Ceci comprenait également l'identification des ressources humaines et financières qui permettront à l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » d'améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation de base par l'intégration de l'agroforesterie et de la gestion des ressources naturelles.



L'une des réalisations majeures de la table ronde a été le consensus fait sur la caractéristique distincte de l'initiative « Agriculteurs de l'avenir ». Les résultats envisagés sont à présent :

- améliorer la connaissance, les aptitudes et les attitudes des enfants et des jeunes en matière agricole et en gestion des ressources naturelles
- émancipation des jeunes en renforçant l'efficacité de l'enseignement formel et informel par un apprentissage actif, expérimental et approprié
- promouvoir l'intégration de la gestion durable des ressources naturelles dans l'éducation de base, contribuant par là à l'amélioration des moyens d'existence des ruraux, à la gestion de l'utilisation agricole et à la conservation de l'environnement
- établir des connexions avec l'ensemble des politiques et accords nationaux et en faire bon usage
- apporter des bénéfices directs à tous les apprenants et leurs familles et renforcer des connexions entre écoles, foyers et communautés surtout en zone rurale

- encourager la collaboration locale et régionale et la constitution de réseaux à travers des approches flexibles multi-intervenants.

Les résultats de cette table ronde ont aussi servi comme base de développement de ce présent document qui sera le document stratégique pour la mise en application de l'initiative « Agriculteurs de l'avenir ».



3 Bâtir sur les expériences

Il y a beaucoup d'initiatives à travers le monde visant à améliorer l'efficacité de l'enseignement de l'agriculture, de la sylviculture, de la gestion des terres et des eaux, du développement durable et/ou de la protection écologique. Mais ces efforts sont fragmentaires et très peu connus. Des approches innovatrices ont été tentées avec des degrés variés de succès et de nouvelles façons de travailler sont encore en train de voir le jour. Plusieurs expériences provenant de tous les coins du monde illustrent le fait que des projets couronnés de succès dans le domaine de l'enseignement agricole et de l'enseignement du développement durable ont la potentialité d'avoir un impact sur les moyens d'existence des ruraux. Des leçons tirées de ces expériences montrent quelques conditions et défis importants dans l'introduction réussie de l'agroforesterie et de la gestion des ressources naturelles dans les systèmes d'éducation de base. Ce chapitre met en lumière des points communs dans des exemples de stratégies qui fonctionnent et des indications pour le développement de nouveaux projets. L'initiative « Agriculteurs de l'avenir » est en train d'émerger comme la résultante de ces nombreuses expériences et présente une stratégie cohésive à long terme pour s'occuper des questions interdépendantes de l'éducation de base, de la gestion des ressources naturelles et du développement durable.

Dans les pages suivantes, des questions clés provenant des expériences de l'enseignement agricole et de l'enseignement du développement durable sont résumées. En fait, il n'existe plus de frontières démarquées entre l'enseignement agricole et l'enseignement du développement durable car des aspects de la gestion des ressources naturelles sont intégrées dans l'enseignement agricole et presque tous les programmes de l'enseignement du développement durable contiennent à présent d'importants éléments de l'agriculture durable.

Le cadre conceptuel pour l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » qui a émergé de ces leçons et des facteurs de réussite sont décrits dans le chapitre suivant.



3.1 L'enseignement agricole : du travail manuel à l'apprentissage

Il y a eu un certain nombre de critiques très détaillées du débat sur l'enseignement de l'agriculture dans les écoles. Riedmiller (1994) note que le développement de l'enseignement dans les écoles primaires a été étroitement lié aux points de vue politiques et idéologiques. La philosophie marxiste et les pensées dérivées de celle-ci considéraient l'agriculture à l'école primaire comme un moyen d'initiation de la population au travail sous la bannière de l' « Education avec production » alors que d'autres prenaient l'agriculture comme branche « utile », pertinente au développement de l'individu et au bout du compte de la nation. Les systèmes éducatifs coloniaux comprenaient aussi l'agriculture à l'école primaire, fréquemment adaptée aux conditions locales, puisqu'elle était considérée comme un moyen de former la population « indigène » au travail productif. Il est inutile de dire que les gouvernements post-coloniaux firent vite disparaître l'enseignement de l'agriculture à l'école primaire, considérée comme une relique du passé colonial.

Récemment, le chômage plus élevé, tant urbain que rural, a encouragé certains gouvernements à réintroduire l'agriculture à l'école primaire comme un moyen de « formation de qualification ». Un investissement considérable fut apporté pour développer l'agriculture en tant que partie intégrante du programme de l'école primaire. Une certaine déception a été ressentie du fait de l'échec apparent des projets pilotes à plus grande échelle, et de la réticence de certains donateurs clés à continuer à supporter la professionnalisation de l'enseignement primaire.

Dans d'autres cas, cependant, l'agriculture à l'école primaire est perçue comme profondément impopulaire. Certains élèves et parents pensent qu'il est improbable qu'elle puisse mener à un travail rémunéré et l'associe à la pauvreté de subsistance et à la vie rurale auquel beaucoup de jeunes veulent échapper. De même, comme les populations urbaines augmentent aux dépens des populations basées en milieux ruraux, beaucoup de jeunes basés en milieux urbains ne voient pas l'utilité de l'enseignement agricole.

Aujourd'hui, il y a des réactions contradictoires sur la popularité de l'agriculture à l'école primaire. Dans certains cas, on dit qu'elle est très populaire chez les élèves. Les raisons avancées pour expliquer cette popularité sont principalement que l'agriculture est une branche « facile » et qu'elle fournit une excuse pour sortir de la salle de classe. Lorsqu'elle est bien enseignée, elle est vécue comme une branche stimulante, riche en expériences et activités éducatives, avec beaucoup de possibilités pour des projets de travaux pratiques. L'aspect « production » de l'agriculture à l'école primaire est aussi cité comme un facteur positif puisque les élèves peuvent ainsi s'octroyer une source de revenu.

L'agriculture à l'école primaire est généralement conçue comme une branche intéressante et utile mais elle n'est pas considérée comme une priorité du fait des nombreuses contraintes qui bloquent l'application efficace de la formation agricole dans les écoles primaires. Combinés avec le fait qu'il y a encore des doutes sur la contribution de l'enseignement agricole dans les écoles et son impact sur la productivité agricole nationale, ces facteurs semblent avoir résulté dans la considération de l'agriculture comme une « Cendrillon », négligée par la plupart des défenseurs principaux des programmes d'éducation de base (Taylor et Mulhall 1997 ; Taylor et Mulhall 2001).

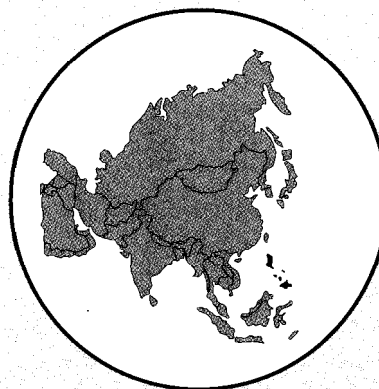
Fort heureusement, l'opinion semble être en train de changer. Ceci est dû en partie au fait que l'éducation de base est finalement reconnue comme un préalable nécessaire et fondamental du développement rural durable, basé sur la nécessité de garantir que l'enseignement réponde aux besoins spécifiques de la population rurale en termes de qualité et d'accès. C'est encore rare, cependant, de trouver des stratégies nationales qui combinent et intègrent réellement le développement rural et l'éducation de base. Ceci est souvent dû à la division des responsabilités au niveau national, avec un ministère ayant la responsabilité de l'éducation, et peut-être plusieurs autres ministères (développement rural, agriculture, eaux et forêts, santé, etc) s'occupant de leurs propres attributions. Beaucoup de bailleurs de fonds doivent travailler par le biais d'un ministère particulier et de ce fait, le soutien des bailleurs de fonds tend aussi à se fractionner. Ceci est une image courante et plutôt déprimante en terme d'impact des interventions, avec des efforts dissipés et une absence de coordination sur le terrain où les mouvements de base ont besoin de support. Ceci reflète aussi une absence de cadre conceptuel solide au sein duquel le développement rural et l'éducation de base peut trouver un support.

Il y a besoin d'un nouveau paradigme pour l'éducation de base en zone rurale, surtout en matière de scolarisation primaire, qui soit étayé par une théorie et une pratique solides en agriculture durable et en développement rural. Ceci transcende le simple « enseignement de l'agriculture ». Heureusement, il y a de plus en plus d'exemples à travers le monde de manières passionnantes et innovatrices par lesquelles l'agriculture est en train d'être intégrée dans de plus larges programmes d'enseignement de base et explicitement associée avec le développement rural durable. Beaucoup de ces initiatives se concentrent au niveau local plutôt qu'au niveau des programmes nationaux. Quelques pays tels que l'Ouganda et le Sri Lanka fournissent actuellement un effort additionnel pour le rajeunissement de l'enseignement agricole en tant qu'aspect d'une plus large restructuration du programme de leurs écoles primaires. Ceci suggère qu'il peut y avoir une potentialité pour que l'agriculture joue un rôle à l'école primaire qui n'a pas encore été pleinement exploité. Certains exemples d'interventions récentes sont décrits dans des encadrés ci-dessous. Ceux-ci ont été sélectionnés sur la base de l'utilisation de l'agriculture de manière innovatrice, centrée sur l'apprenant et liée aux réalités des élèves, parents et communautés.

Etude de cas :

Landcare (Protection des terres) dans les écoles aux Philippines

Landcare (Protection des terres) est une initiative qui a été considérablement développée dans la région de l'Asie du sud-est pacifique. Aux Philippines, Landcare a été adaptée pour être utilisée dans les écoles à Claveria (Mercado et al. 2000) et à Lantapan (Catacutan et Colonia 2000). En vue de créer une approche holistique à la protection des terres qui concerne toute la communauté, les écoles se sont vues impliquées. Elle crée une opportunité pour les écoles de rehausser leur programme d'éducation écologique et de mieux s'intégrer aux autres branches comme la technologie et l'économie domestique et aux branches scientifiques comme la biologie et l'écologie. Les concepts de la protection des terres visent aussi à préparer les jeunes pour leur futur rôle d'intendant des terres. Le programme Landcare dans les écoles a commencé avec une campagne d'information et d'éducation (comprenant la formation des enseignants aux questions techniques et en aptitudes de sensibilisation) et a progressé avec la formation de groupes et clubs, la création de pépinières scolaires et la démonstration de l'agriculture de conservation et des

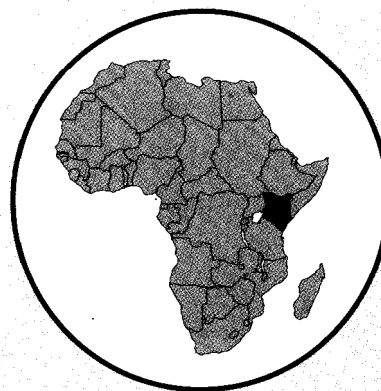


technologies agroforestières. Il y a déjà une participation active des associations de parents et d'enseignants et des unités du gouvernement local. Des parents ont adopté des technologies de conservation du sol et des eaux ainsi que des technologies agroforestières par suite de l'encouragement de leurs enfants. Le principe clef de Landcare dans les écoles, c'est que les élèves, les étudiants et les enseignants peuvent apprendre, travailler et prendre plaisir à ces activités ensemble.

Etude de cas :

Projet nutritionnel basé à l'école dans l'ouest kenyan

Un projet de recherche active sur les légumes traditionnels a recruté des élèves de l'école primaire comme co-chercheurs avec des membres de la communauté. Le projet a exploré la faisabilité d'augmenter la consommation des légumes traditionnels par un programme horticole basé à l'école et a visé à rehausser la compétence des élèves en tant qu'agents effectifs de changement en leur donnant du pouvoir de manière culturellement compatible. Suite au succès du projet, de nouvelles écoles se sont impliquées avec la formation de plus d'enseignants dans cette méthodologie. Les rapports entre enseignants et élèves ont changé puisque les élèves se sentaient plus aptes à discuter leurs idées ouvertement et à participer plus activement à leur apprentissage. Les modes actifs d'apprentissage ont soustrait les élèves de l'apprentissage monotone en classe et leur ont donné motivation et satisfaction puisqu'ils étaient activement impliqués dans le développement communautaire. Les élèves sont devenus plus ouverts à l'apprentissage, plus



actifs et directs, et leur participation en classe s'est bien améliorée. Certains étaient considérés comme détenteurs de connaissances et sont devenus des instructeurs pour des élèves d'autres classes (voire des classes supérieures) et même d'autres écoles. L'utilisation d'une gamme variée de légumes traditionnels nutritifs a augmenté au sein de la communauté. Les membres de la communauté ont exprimé leur satisfaction de se rendre compte pour la première fois de leur vie que l'éducation ne doit pas être séparée de la participation de la communauté et que les enfants ont un rôle significatif à jouer (Ogoye-Ndengwa et al. 2000).

Etude de cas :

L'amélioration de la nutrition scolaire et familiale par des systèmes agroforestiers intégrés au Panama

Ce programme vise à améliorer la production et la consommation d'aliments nutritifs et à travailler au sein des écoles pour intégrer les systèmes agroforestiers (arbres fruitiers, plantes à croissance rapide pour l'alimentation animale, composantes écologiques, jardins potagers). Des unités de démonstration technique basées dans les écoles furent mises en place dans 13 villages pilotes. Des enfants de 6 à 14 ans furent visés. Des ateliers d'un jour furent organisés pour élèves, enseignants et parents. Seules des ressources locales furent employées et aucun équipement « de pointe » ne fut utilisé. Beaucoup de choses positives ont résulté de ce projet. Des unités de démonstration servirent comme écoles témoins. De nouveaux fruits et semences furent introduits dans les jardins. De nouvelles techniques de production du riz et de fabrication du compost avec des déchets animaux et végétaux furent utilisées par les agriculteurs. Des ateliers furent organisés sur l'horticulture, la nutrition, la préparation des aliments, la préservation et divers usages des aliments. Les sujets de formation étaient la sécurité alimentaire, le



développement rural et l'agroforesterie. Ce projet a duré deux années et était initialement conçu pour le maintien des jardins scolaires, mais la production fut si grande que, en plus d'être utilisée pour l'alimentation scolaire et distribuée aux parents, le produit fut vendu au marché. Des fonds furent établis par ce revenu. L'approche multisectorielle du projet a évité la répétition inutile des ressources humaines, économiques et logistiques et s'est basée sur une approche intégrée pour répondre à des besoins humains variés. L'évaluation participative rurale a permis aux populations d'exprimer leurs besoins, leurs problèmes et de trouver des solutions appropriées pour elles-mêmes, par elles-mêmes (FAO 2001).

Ces cas démontrent que l'agriculture est en train de se voir assignée un nouveau rôle dans les écoles en zone rurale. Elle est en train d'être utilisée de plus en plus comme un domaine intégrant et utile d'enseignement qui est positif pour les enfants et les jeunes puisqu'elle constitue une partie essentielle de leur vie à domicile en tant que membre de leur communauté et à présent en tant qu'élément du processus d'apprentissage à l'école. Les avantages sont à présent perçus non seulement par les enfants et les jeunes eux-mêmes mais aussi par les parents, les enseignants, les administrateurs scolaires et les membres de la communauté en général. Ce qui est passionnant concernant ces exemples, par rapport aux programmes plus conventionnels d'« agriculture scolaire », c'est le fait que le processus d'apprentissage est considéré explicitement. Au lieu que l'objectif soit simplement que les enfants apprennent l'agriculture (un objectif qui n'est pas très souvent accompli), un changement conscient est en train d'émerger dans le sens de l'utilisation de l'agriculture comme un moyen d'aider les enfants et les jeunes à apprendre plus efficacement.

3.2 L'éducation pour la viabilité : de Rio à Johannesburg

L'éducation pour le développement durable est un concept émergent mais dynamique qui implique une nouvelle vision de l'éducation qui cherche à donner du pouvoir aux personnes de tout âge en vue d'assumer la responsabilité de créer un avenir durable. Depuis 1992, un consensus international s'est fait jour sur le fait que la réalisation d'un développement durable est un processus d'apprentissage. L'éducation de base fournit la fondation pour toute éducation et tout apprentissage à venir et constitue une contribution à part entière au développement durable (UNESCO 2002).

Beaucoup d'initiatives nationales, régionales et internationales ont contribué à une compréhension de la signification de l'éducation dans le développement durable. Par exemple, l'« Education international », association de tutelle majeure des syndicats et associations des enseignants à travers le monde, a publié une déclaration et un plan d'action pour promouvoir le développement durable par l'éducation (Education international 1998). De façon similaire, les déclarations et les directives en faveur

de la réorientation de l'enseignement dans le sens du développement durable ont été publiées par les conseils régionaux des ministres de l'éducation et/ou de l'environnement de l'APEC, de l'EU, de l'OAS et du Pacifique sud. Beaucoup de plans stratégiques ou d'actions régionaux ont été développés. La demande commune est la nécessité d'une approche intégrée par laquelle tous les ministères gouvernementaux (éducation, agriculture, santé, environnement, finances, industrie et des affaires des consommateurs, etc) collaborent dans le développement d'une compréhension partagée et/ou d'un engagement des politiques, stratégies et programmes d'éducation pour un développement durable.

Les organisations internationales de conservation tels que le WWF et l'IUCN sont également en train de promouvoir activement l'intégration de l'enseignement dans le développement durable aux échelles de la communauté locale, nationale et éco-régionale. En outre, beaucoup de gouvernements particuliers ont établi des comités, des commissions, des conseils consultatifs et des projets de développement des programmes scolaires pour discuter de l'éducation pour le développement durable, pour développer des politiques et des structures de supports appropriées, des programmes

et des ressources et pour financer des initiatives locales.

Ces initiatives illustrent qu'à présent la communauté internationale pense fermement que nous devons stimuler—à travers l'éducation—des valeurs, des comportements et des modes de vie requis pour un développement durable. L'éducation en vue d'un développement durable a fini par être considéré comme un processus pour apprendre comment prendre des décisions qui tiennent compte de l'avenir à long terme de l'économie, de l'écologie et du bien-être social de toutes les communautés. La formation des compétences pour une telle pensée tournée vers l'avenir est une tâche clé de l'éducation (UNESCO 2002).

Au stade des choix des approches de l'éducation qui seront localement utiles et culturellement appropriées, les pays, les institutions éducatives et leurs communautés devront tenir compte des leçons clés apprises des discussions et débats sur l'éducation et le développement durable de la décennie écoulée (UNESCO 2002) :

- l'éducation pour le développement durable doit explorer les implications économiques,

politiques et sociales de la durabilité. Les approches éducatives doivent prendre en compte les expériences et les circonstances particulières des cultures diverses et des minorités, tout en reconnaissant et en rendant possible leurs contributions originales et importantes au processus du développement durable.

- les valeurs éthiques sont façonnées par l'éducation dans le sens le plus large du terme. L'éducation est aussi essentielle pour permettre aux gens d'utiliser leurs valeurs éthiques en vue de faire des choix informés et éthiques. Les changements sociaux importants tels que ceux requis pour aller dans le sens de la durabilité, ont lieu soit parce que les gens perçoivent une nécessité pour le changement ou parce que les décideurs ont la volonté politique de s'orienter dans cette direction et réalisent que les gens vont les suivre.
- l'efficacité de l'éducation pour le développement durable doit être en définitive mesurée par le degré auquel elle change les attitudes et les comportements des gens, tant dans leurs rôles individuels que dans l'accomplissement de leurs responsabilités et devoirs collectifs.

L'analyse des leçons apprises au cours de la décennie écoulée en matière d'innovation éducative illustre le fait que des systèmes et institutions éducatifs commencent à comprendre l'importance de l'éducation pour le développement durable, la nouvelle vision éducative qu'elle implique et les contributions qu'elle peut faire tant à l'éducation qu'au développement durable. Cependant, il reste encore des questions et des défis. Bien que le progrès ait été significatif, il a été inégal. Pas un seul pays n'a été capable de mettre en application toutes les dimensions du processus de réorientation de l'éducation dans le sens du développement durable.

Quelques points importants parmi l'ensemble des questions et défis (UNESCO 2002) :

- une meilleure intégration de l'éducation pour le développement durable dans les politiques du développement, par exemple, les politiques économiques, environnementales et démographiques.
- une meilleure intégration de l'éducation pour le développement durable en tant que cadre pour les politiques éducatives surtout les plans nationaux liés aux objectifs de l'EFA.

- se consacrer aux questions de gouvernement pour améliorer la coordination entre les ministères de l'éducation et les ministères de l'environnement, des ressources naturelles, de l'agriculture, etc.
- mettre l'accent sur l'éducation pour le développement durable tant dans l'enseignement formel qu'informel.
- renforcer la formation des compétences institutionnelles et les procédures de développement professionnel en vue d'une planification améliorée et la mise en application de l'éducation pour le développement durable.
- augmenter le contrôle, l'évaluation et le compte-rendu des initiatives de l'éducation au développement durable ainsi que leurs résultats et impacts.
- accentuer l'attention sur la durabilité des initiatives de sorte que les politiques, les programmes et les activités soient ancrés dans des plans et des arrangements financiers à long terme.

Quelques moyens efficaces pour aller de l'avant sont (Pande 2002 ; UNESCO 2002) :

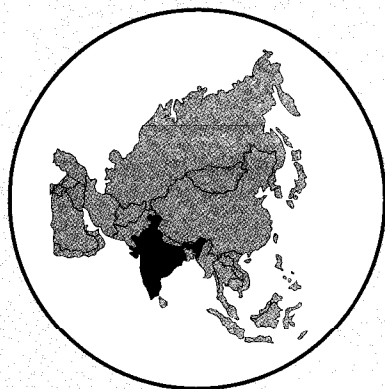
- Améliorer l'orientation, l'utilité et la qualité des programmes scolaires existants en associant la

théorie méthodologique avec des problèmes réels de l'environnement, en identifiant des liens entre les questions reflétant la situation réelle du monde et mettant en rapport l'éducation et la communauté locale dans un contexte social et écologique plus large.

- formation des compétences : les enseignants sont un facteur clef de l'apprentissage et de la qualité de l'enseignement. Des efforts accrus pour réorienter des cours et programmes de formation pédagogique dans le sens de la viabilité peuvent renforcer le pouvoir des enseignants en vue de maximaliser la participation des étudiants et de la communauté pour négocier ce que et comment les étudiants doivent apprendre et à quelles fins.
- réorienter l'éducation pour la durabilité : ceci requiert une volonté politique de la part des gouvernements voulant façonner une approche interdépartementale coopérative pour un développement durable. Les écoles et d'autres institutions éducatives ainsi que la communauté en général peuvent prendre la direction d'une approche communautaire où chaque individu, adulte et enfant, est engagé dans le processus de recherche des modes de vie durables.

Etude de cas :

Notre Terre, Notre Vie en Inde



Le centre d'éducation environnementale de l'Uttarakhand (Uttarakhand Environment Education Centre), une organisation volontaire, a avec l'appui des états et gouvernements nationaux introduit un cours spécial dans les régions montagneuses du centre de l'Himalaya. Un manuel pédagogique et une série de livres d'exercices intitulés « Notre Terre, Notre Vie » ont été développés pour les classes 6-10 (groupe d'âge de 11-16 ans). Le but de ce cours est d'introduire tant les questions de l'environnement que celles relatives aux moyens d'existence dans le programme classique traditionnel. Le cours est un exemple unique d'un cours holistique, pratique et spécifique à une localité déterminée. La dégradation des terres a été identifiée comme un problème environnemental crucial de la région. Le cours est de nature pratique et les élèves apprennent

des connaissances et des aptitudes requises pour gérer l'écosystème de leur village d'une manière durable. En concevant le cours, le centre s'est inspiré du travail de base des organisations locales variées, surtout des groupes féminins. Le cours est à présent matière d'examen dans les classes 6-8.

Le village est un laboratoire d'apprentissage et d'expérimentation pour les élèves. En utilisant des concepts élémentaires de mesure, les élèves apprennent à quantifier les ressources de leur village et à calculer combien de personnes et d'animaux peuvent être pris en charge, combien est produit par les pratiques existantes de gestion et combien peut être produit avec des systèmes améliorés. La compréhension théorique des concepts relatifs au sol, au réseau hydrographique, au compost, aux dynamiques démographiques, aux concepts écologiques, à la réhabilitation des terres, aux variétés d'arbres et ainsi de suite, est suivie par des exercices pratiques dans le village d'étude. A la fin de chaque exercice, toute l'information est mise en commun pour évaluer la situation. Tout le cours est bâti sur des concepts de viabilité et la capacité de tolérance de l'écosystème du village.

Le cours se donne à présent dans 356 écoles comprenant quelque 50 000 élèves. Plus de 700 enseignants permanents ont été formés jusqu'à présent. Avec le cours dans les écoles, le projet envisage une formation des compétences pour les ONG basées dans les villages et les organisateurs des communautés (Pande 2002).



4 Dix fondements de l'initiative « Agriculteurs de l'avenir »

Les expériences décrites dans les pages précédentes fournissent des détails précis et des leçons provenant des différents pays, contextes et situations à travers le monde. Au cours de la table ronde de Nairobi sur les « Agriculteurs de l'avenir » de mai 2002, les leçons apprises et les facteurs de réussite des différentes études de cas furent discutés, clarifiés et regroupés en dix éléments fondamentaux. Ceux-ci ont été rassemblés dans un cadre conceptuel pour « rehausser l'enseignement élémentaire par le biais de l'intégration de la gestion des ressources naturelles » basé sur une méthodologie développée par Hagmann (à paraître 2003).

Quand ils ont été analysés, les dix éléments fondamentaux ont constitué un cadre conceptuel qui fournit des éléments cruciaux des interventions réussies. Chacun de ces éléments fondamentaux agit sur les autres et est en rapport systématique avec les autres éléments. Ne pas prendre en compte l'un des éléments affaiblira le cadre entier et compromettra le succès. Il n'est pas essentiel que chacun de ces éléments soit abordé de manière égale ou active ; cela dépendra du contexte et/ou de la situation spécifique. Dans certains cas, un recentrage additionnel sur deux ou plusieurs de ces éléments fondamentaux peut être requis. Néanmoins, le cadre lui-même sert comme une liste de contrôle qui peut aussi être utilisé pour l'autoréflexion, l'évaluation et la conception des interventions « Agriculteurs de l'avenir ».

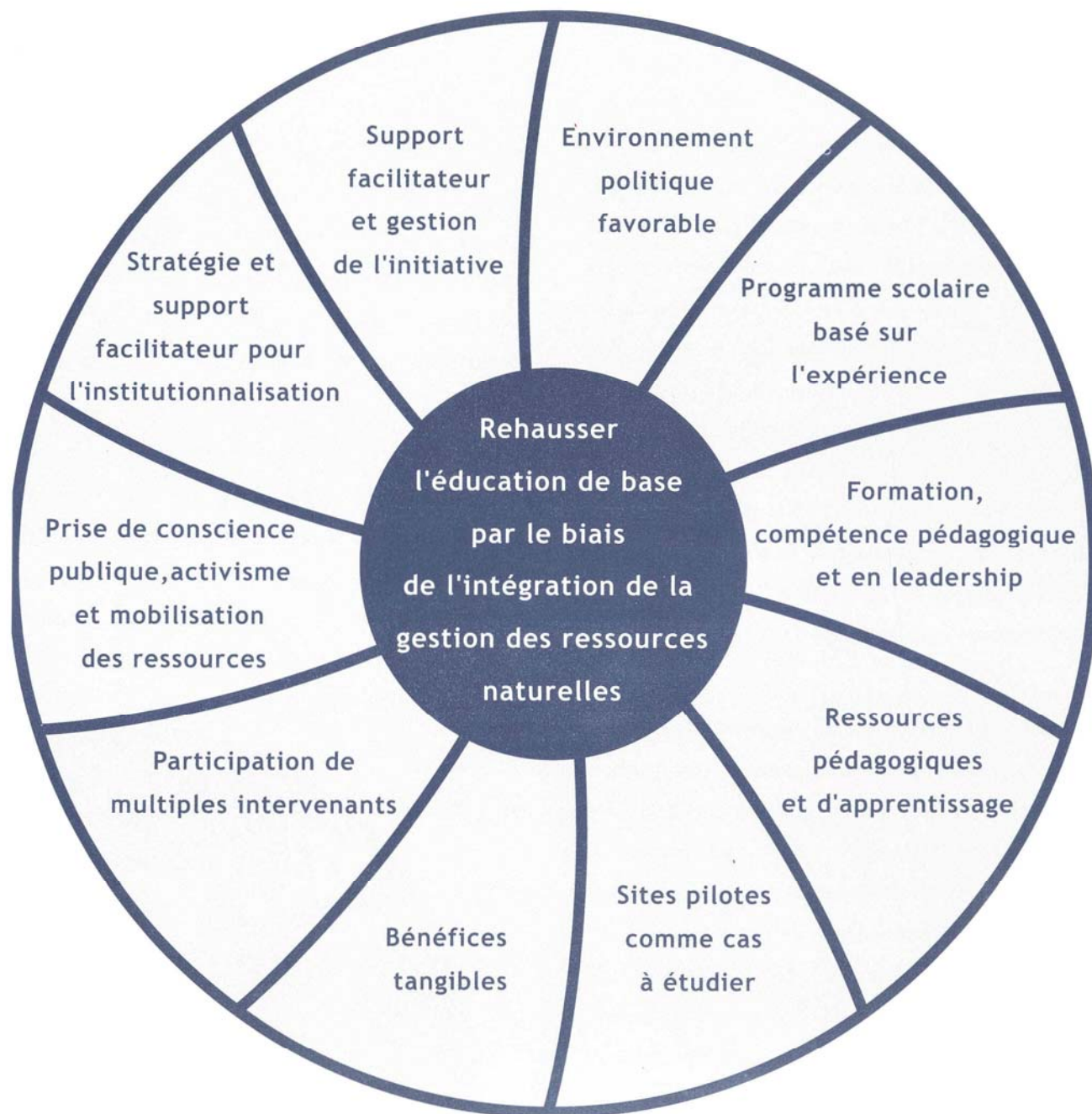
Ce cadre est aussi un cadre d'apprentissage. Dans chacun de ces éléments fondamentaux, toute lacune dans la connaissance et l'expérience existantes doit d'abord être définie et ensuite spécifiquement explorée dans les différents contextes. Les leçons apprises et les expériences acquises peuvent être alors intégrées dans le cadre conceptuel. Toutes les parties concernées dans ce processus d'apprentissage collectif peuvent bénéficier de la synergie produite, ce qui ne peut pas être le cas si elles devaient travailler seules. Cette approche fondamentale de travail par le biais

des partenariats d'apprentissage collaboratif est le ciment des fondements de l'initiative « Agriculteurs de l'avenir ».

L'un des objectifs de l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » est de développer des expériences avec chacun des éléments fondamentaux sur une large variété de situations et divers contextes en vue d'offrir une gamme de stratégies et d'approches au profit des agriculteurs de l'avenir.

Dans les pages suivantes, chacun des dix fondements ou pierres angulaires est décrit en détail. Une explication est donnée sur le contenu de la pierre angulaire, une étude de cas pertinent est analysée, et quelques domaines éventuels d'action sont suggérés.





4.1 Environnement politique favorable

Le milieu politique dans laquelle se situe le programme « Agriculteurs de l'avenir » est complexe. Elle inclut les politiques en rapport avec l'éducation, le travail, l'agriculture, les eaux et forêts, l'environnement, la santé et les affaires sociales. Dans beaucoup de pays, celles-ci sont considérées comme des secteurs sans intégration d'ensemble du processus politique et caractérisées par une fragmentation dans la mise en application des politiques à travers des organisations et institutions mal reliées. Un nouvel environnement politique global est en train de voir le jour, plaçant l'initiative « Education pour tous » au sein d'un cadre plus élargi de développement durable et de gestion des ressources naturelles. Pour que ceci soit couronné de succès, des environnements politiques nouveaux et efficaces doivent émerger tant aux échelons nationaux qu'aux échelons locaux par le biais de politiques telle que la décentralisation, en donnant plus de pouvoir et de responsabilité aux autorités éducatrices, aux institutions et aux communautés locales.



L'environnement des politiques s'établit par le biais d'un haut degré de dialogue, de collaboration et de partenariat dans le processus du développement des politiques. L'allocation et la gestion efficaces des ressources permettent la mise en opération des politiques. Le contrôle et l'évaluation efficaces des mises en place de ces politiques sont nécessaires et aboutissent à un processus transparent de révision des politiques. De bonnes politiques d'enseignement et de scolarité peuvent donner une claire direction mais s'abstiennent de placer le contrôle d'opérations dans les mains de petits groupes qui peuvent exercer le pouvoir de manière inéquitable. Un changement constant est à éviter et le processus politique est

renforcé par une connaissance profonde des systèmes de gestion qui augmentent le flux d'informations requis, fourni par les intervenants impliqués aux différents échelons du système éducatif. Un bon gouvernement est un élément essentiel de l'environnement politique d'ensemble.

Domaines éventuels d'action

- identification et dissémination des politiques nationales et globales existantes qui ont une pertinence pour des activités des « Agriculteurs de l'avenir ».
- la mise en place et la promotion des forums et mécanismes pour le dialogue amélioré des politiques participatives.
- appui de l'amélioration et de l'intégration de la connaissance et des systèmes de gestion de l'information en rapport avec l'éducation, la gestion des ressources, la santé et l'environnement.
- sensibilisation des décideurs politiques aux questions pertinentes des « Agriculteurs de l'avenir » et la formation des compétences pour ceux engagés dans la mise en application des politiques et des opérations aux niveaux national et local.

Etude de cas :

Réforme de l'enseignement à Cuba



Cuba fournit un exemple intéressant sur la façon dont des réformes des politiques de très longue portée et un environnement politique favorable peuvent causer des changements bénéfiques de l'éducation de base. Cuba a une réputation exemplaire dans l'offre et la mise en place de l'éducation de base, particulièrement pour la scolarité en zone rurale. Ce succès peut être attribué à une variété de facteurs comme l'initiative du corps enseignant et des élèves dans l'adaptation du programme national et le développement local des matériels d'enseignement ou une grande attention portée aux enseignants et à leur développement ou encore des mécanismes pour stimuler la participation communautaire dans la gestion de l'école et enfin la mise en rapport de l'école avec le monde du travail. Des efforts conscients sont faits pour impliquer les communautés et les parents dans la vie et le travail de l'école, très souvent en leur assignant des rôles clefs dans la prise de décisions et de responsabilités.

Les écoles cubaines donnent la responsabilité aux enfants pour une variété de tâches appropriées à leur âge. Les enfants aident leurs camarades ayant des difficultés, discutent des problèmes de la classe et de l'école et travaillent dans les jardins potagers de l'école. Les activités des jardins scolaires tendent à présent d'avoir un objectif à caractère plus pédagogique que productif (Gasperini 2000).

4.2 Programme scolaire basé sur l'expérience

L'enseignement en gestion des ressources naturelles est complexe et basé sur une connaissance vaste et diverse qui provient de sources différentes. Les apprenants peuvent utiliser l'information pour les aider à accéder aux sources des nouvelles connaissances. Cependant, l'apprentissage a lieu de manière plus efficace lorsque les individus et les groupes d'apprenants vivent des expériences qui leur permettent, par le biais d'un processus de réflexion et d'action, de construire leur propre connaissance. Il y a des arguments solides provenant des méthodes de l'apprentissage et de la psychologie qui appuient cette approche. Nous retenons 80 pourcent de ce que nous faisons par opposition à 10-20 pourcent de ce que nous entendons et lisons. Par conséquent, le processus d'éducation doit mettre l'accent sur l'apprentissage actif basé sur l'expérience et la résolution des problèmes du monde réel. Encore que les expériences en elles-mêmes n'enseignent pas nécessairement les apprenants! C'est le rôle de l'éducateur, en structurant l'expérience, d'aider l'apprenant à acquérir des connaissances à partir des impressions, expérimentations, discussions, exploration, examen, activités ludiques, découverte

et activités directes. Une force de l'enseignement de la gestion des ressources, c'est qu'elle offre un grand potentiel d'apprentissage par le biais de la réflexion et de l'action ; les activités y afférant peuvent à la fois amener l'apprenant dans l'échange de l'apprentissage et aussi servir de base à l'apprentissage qui s'en suivra.

La vue selon laquelle l'agriculture et l'environnement naturel sont des « systèmes souples » renforcent davantage la nécessité des approches d'apprentissage basées sur l'expérience. Les systèmes souples ne sont pas fixes ou basés sur des « vérités » objectives mais sont basés sur une vue systémique de la connaissance qui est constamment en train de changer et de s'agrandir et qui doit être comprise et estimée. Lorsqu'on essaie de séparer les éléments d'un système en vue d'étudier chaque partie isolément, quelque chose d'important est perdu, même si une tentative est faite plus tard pour réintégrer ces parties. Par conséquent, la « totalité » d'un système (par exemple, l'environnement agricole en tant que totalité) doit être étudiée. L'apprentissage par l'expérience convient mieux aux approches des systèmes souples parce qu'il vise la résolution des problèmes d'une manière intégrée. Beaucoup de personnes engagées dans les sciences naturelles ont

l'habitude du modèle réductionniste de la recherche « classique » dans lequel les facteurs sont séparés en vue d'une meilleure étude et la connaissance est considérée comme une entité objective, « en dehors », prête à être transmise.

En conséquence, beaucoup de programmes d'enseignement sont basés sur des disciplines et leurs contenus ne tenant pas compte des richesses et des relations existantes dans la réalité ou encore des expériences et des connaissances personnelles de l'apprenant. Les approches d'apprentissage basées sur l'expérience seront une condition importante préalable pour les projets réussis des « Agriculteurs

de l'avenir » puisque l'apprentissage deviendra plus efficient en conséquence. Ceci est donc défini comme une pierre angulaire au sein du cadre conceptuel.

Domaines éventuels d'action

- analyse de situation, révision du programme et évaluation des besoins.
- organisation des ateliers de développement des programmes participatifs et des ateliers de développement des ressources matérielles participatives.
- développement des ressources du programme qui renforcent les processus d'apprentissage en fournissant information, activités et expériences personnelles main basées sur des situations d'apprentissage et des défis pertinents pour l'apprenant.
- développement des modules de formation leader/enseignant dans l'apprentissage basé sur l'expérience,

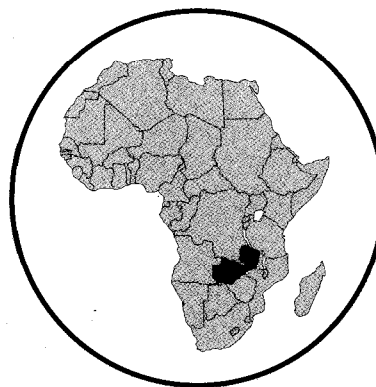


Etude de cas :

Nouveau programme scolaire en Zambie

Auparavant, le programme scolaire pour les niveaux primaires élémentaire et moyen consistait en un grand nombre de matières séparées et était surchargé. Le programme a maintenant changé. On s'est rendu compte que les enfants ne considèrent pas leur vie et leur expérience en segments nettement compartimentés mais ont une vue holistique sans frontière imposée par la conception du programme en matières séparées.

Les écoles sont encouragées à ajouter au programme de base des connaissances locales en utilisant des exemples, des matériels et des méthodes locaux. L'école doit coexister en relation avec la communauté locale. Une des façons par laquelle l'interaction peut avoir lieu est que l'enseignant montre du respect et de l'intérêt dans les aptitudes locales et trouve des moyens de les intégrer dans le programme scolaire local. L'enseignant doit avoir une profonde connaissance et de l'intérêt dans les caractéristiques de la communauté locale dans laquelle il ou elle travaille.



Certaines façons par lesquelles la relation entre les écoles et les communautés locales peut être renforcée, sont à présent expliquées dans le manuel du programme des enseignants comme l'identification des aptitudes et compétences traditionnelles des parents et de la communauté locale (cultures variées, herbes et médecine locales, élevage des troupeaux, etc) ou l'organisation d'un projet dans un domaine d'intérêt par exemple l'eau, l'alimentation, la nutrition, etc (Curriculum Development Centre 2001).

4.3 Formation, compétence pédagogique et en leadership

La clef de l'innovation éducative réussie se trouve en grande partie dans les mains de l'enseignant, interprète et dispensateur du programme, en partenariat avec les apprenants. L'aptitude de l'enseignant à interpréter le programme et à le mettre en rapport avec le contexte local dépendra d'un certain nombre de facteurs dont la motivation personnelle, la compétence dans les stratégies pédagogiques et d'apprentissage et l'attitude professionnelle, particulièrement envers l'apprenant.

Malheureusement, les enseignants sont souvent inadéquatement préparés et soutenus dans leur travail. Les programmes, les manuels scolaires et la formation pédagogique sont souvent basés sur des hypothèses et des objectifs qui ne reflètent pas les localités locales ou les besoins d'apprentissage de la plupart des élèves. Beaucoup d'enseignants reçoivent une formation avant d'occuper leur emploi d'enseignant mais la qualité laisse souvent à désirer. Chaque enseignant doit travailler au sein d'un cadre de développement permanent, appuyé par une formation régulière et appropriée continue. Malheureusement, ceci n'est pas offert adéquatement dans de nombreux pays. En conséquence, la qualité

de l'enseignement et de l'apprentissage est faible. Les enseignants sont surchargés de tâches additionnelles tels que la contextualisation de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que l'intégration des concepts et aptitudes de l'agroforesterie et de la gestion des ressources naturelles dans les programmes d'enseignement. Ce n'est vraiment réaliste qu'avec un effort concerté qui touche la qualité de la formation que les enseignants reçoivent, la gamme et la qualité des ressources et matériels qui leur sont disponibles et les mécanismes de soutien qui leur permettent de travailler de manière efficace et efficiente.

Il y a aussi une question financière critique, puisque beaucoup d'enseignants sont mal payés et ont peu ou rien à dire dans les processus de prise de décision. Des efforts pour améliorer les conditions de vie des enseignants sont requis comme une mesure complémentaire des interventions dans les méthodes éducatives et les approches pédagogiques. Il faut insister sur le rôle vital que les gestionnaires des écoles, spécialement les directeurs d'écoles, jouent dans l'appui et la direction de leur staff. Leur capacité de leadership et de formation d'équipe nécessite une attention spéciale car ces personnages clefs peuvent créer un environnement favorable pour améliorer les stratégies d'éducation et d'apprentissage ainsi que d'opérer et de fonctionner efficacement.

Domaines éventuels d'action

- appui aux programmes de formation pédagogique (avant et durant l'enseignement) par des stratégies et méthodes alternatives d'apprentissage (y compris les aptitudes dans la contextualisation du programme) pertinentes dans l'approche « Agriculteurs de l'avenir ».
- développement de matériels pédagogiques pertinents concernant le contenu (ressources techniques dans la GRN) et les processus (pédagogies alternatives...).
- formation des directeurs d'écoles en leadership et en créateur d'équipes de travail.
- identification, reconnaissance et encouragement des écoles où les innovations ont lieu (stimulation, compétitions, prix, visites d'échange).
- campagne d'activisme pour une plus grande décentralisation dans la prise de décision et la gestion des ressources nécessaires pour les activités des « Agriculteurs de l'avenir » auprès des directeurs et enseignants.
- développement des liens entre les sites de recherche en gestion des ressources naturelles surtout ceux dans lesquels les membres de la communauté sont des collaborateurs actifs et les écoles/institutions dispensatrices de l'éducation de base.

Etude de cas :



Recherche sur la formation pédagogique et les méthodes innovatrices d'enseignement

Une étude intitulée « Bridging the gap between home and school » [Pour combler le fossé entre la maison et l'école] a examiné ce que les enfants ont appris avant la scolarisation primaire en Ethiopie, Egypte, Jamaïque et Indonésie. Les résultats ont démontré que l'expérience de vie que les jeunes enfants amènent à l'école est largement sous-estimée au niveau du programme scolaire et que les pratiques pédagogiques dominantes n'incorporent pas la connaissance et l'expérience existantes. La façon dont les enfants sont ainsi conditionnés à apprendre à l'école (écoute passive) est significativement différente de la façon dont les enfants avaient déjà appris à apprendre dans leurs milieux préscolaires du domicile et de la communauté (activité ludique, participation active, pratique). La recherche a d'importantes implications pour le développement des enseignants : « La manière la plus efficace de développer des aptitudes actives d'apprentissage chez les enseignants en formation est d'utiliser des méthodes pédagogiques participatives lors de leur formation. Ceci peut garantir que les enseignants en formation utilisent leur expérience et connaissance existantes afin d'apprendre à utiliser activement ce qu'ils connaissent déjà comme point de départ et à approfondir et à étendre par la suite cette connaissance » (Sylva et Siraj-Blatchford 1995).

4.4 Ressources pédagogiques et d'apprentissage

Les institutions éducatives, surtout en zone rurale de plusieurs pays en développement, manquent souvent de ressources pédagogiques et d'apprentissage nécessaires pour soutenir leurs programmes d'enseignement. Même quand celles-ci sont disponibles, les parents défavorisés, déjà accablés par des dépenses de loyer, de nourriture et de santé, peuvent trouver difficile de payer les frais d'enseignement et du matériel scolaire requis.

52

Dans beaucoup de pays du monde, l'utilisation et la publication des ressources pédagogiques sont strictement contrôlées par le gouvernement par le biais des ministères de l'éducation. Les écoles elles-mêmes peuvent aussi avoir des critères et des régulations bien définis. De ce fait, il peut être très difficile d'adapter les matériels existants ou d'en produire des nouveaux.

Pour que l'enseignement et l'apprentissage soient efficaces et profitent aux apprenants tout comme aux communautés dans lesquelles ils vivent, les ressources d'appui doivent être produites ou

adaptées pour refléter les besoins, les opportunités et les contraintes locaux. L'idéal est que ceci soit fait en utilisant une approche participative qui implique des personnes de ressource, des communautés, des enseignants et des apprenants à tous les échelons du développement des matériels d'enseignement—en incorporant leur identification, production, révision, évaluation et contrôle.

A part les manuels scolaires, il y a plusieurs autres formats possibles qui peuvent être utilisés pour le développement des matériels éducatifs appropriés qui ont la capacité d'engager les apprenants dans le processus pédagogique et d'apprentissage par le biais de l'apprentissage par l'expérience et la résolution des problèmes du monde réel.



Domaines éventuels d'action

- révision des matériels pédagogiques existants et disponibles et recommandation d'inclure des thèmes de l'agroforesterie et de la gestion des ressources naturelles.
- encouragement de l'utilisation de l'information sur l'agroforesterie et la gestion des ressources naturelles pour contextualiser d'autres matériels pédagogiques.
- développement des matériels complémentaires et innovateurs sur l'agroforesterie et la gestion des ressources naturelles qui peuvent être utilisés en plus des matériels pédagogiques officiellement reconnus.
- organisation d'ateliers de développement des matériels pédagogiques participatifs visant à produire des matériels pédagogiques pertinents aux échelons locaux.
- adaptation et traduction des matériels pédagogiques pertinents existants pour convenir aux conditions locales.
- promotion des technologies d'information et de communication modernes qui permettent aux éducateurs d'accéder à l'information récente et de haute qualité.

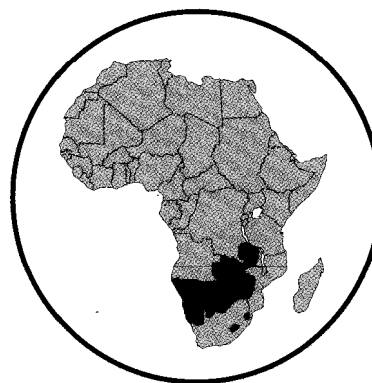


Etude de cas :

Action, un projet environnemental et de santé en Afrique australe

Action est un projet environnemental et de santé qui recherche, développe et publie des matériels d'enseignement et de formation pour les enfants, leurs enseignants et leurs communautés. Une priorité absolue a été de développer localement des matériels éducatifs pertinents avec des activités intéressantes et attrayantes qui utilisent des ressources disponibles. Dans ses efforts de rendre ses matériels plus accessibles au groupe cible, Action entreprend une recherche en éducation environnementale, formant les enseignants sur la façon d'utiliser les ressources avec les enfants et met à disposition bibliothèque et services de documentation pour enseignants, chercheurs, membres de la communauté et apprenants.

Action a produit un magazine et un guide pédagogique sur l'agroforesterie. Le magazine explique ce qu'est l'agroforesterie sous la forme d'une bande dessinée. Le guide pédagogique contient une information de base sur l'agroforesterie et les moyens de mettre les concepts agroforestiers à la disposition des enfants tels que l'enquête agroforestière, l'adoption d'arbre, la poésie picturale, les jeux agroforestiers, les récits d'arbres, l'identification d'arbres ou la mise en place d'une pépinière scolaire.



Commencé en 1987, le magazine Action est maintenant lu par près de 1,5 millions d'enfants et 100 000 enseignants dans 15 000 écoles de six nations de l'Afrique australe : Zimbabwe, Zambie, Botswana, Namibie, Lesotho et Swaziland. L'information contenue dans le magazine Action est écrite et testée auprès des écoliers et des enseignants à travers la région avant d'être publiée, pour s'assurer que l'information est appropriée et intéressante. La coopération des six ministères de l'éducation et des bureaux du développement des programmes scolaires facilite le développement, le test et la distribution du matériel. Les thèmes sont en rapport avec la dépendance des communautés de l'Afrique australe aux ressources naturelles environnantes. L'approche d'Action à l'éducation environnementale reconnaît l'inséparabilité de la conservation, du développement rural, du pouvoir politique et de la survie ; son programme de formation rehausse la qualité du travail des programmes de gestion des ressources naturelles basée dans la communauté (Murray 1999).

4.5 Sites pilotes comme cas à étudier

En vue d'élaborer, contrôler et évaluer efficacement des approches innovatrices à l'éducation de base telle que l'initiative « Agriculteurs de l'avenir », des sites pilotes sont essentiels et peuvent être utilisés comme des cas à étudier, avant leur implantation sur une grande échelle. Les sites pilotes doivent être soigneusement sélectionnés :

- les sites pilotes doivent être représentatifs d'une vaste région.
- les sites pilotes doivent avoir des possibilités de démonstration et de formation in situ.
- la communication avec les familles et les communautés aidera à contextualiser l'enseignement et l'apprentissage.
- la relation avec les partenaires et les collaborateurs aidera à implanter une approche intégrée.

Le contrôle et l'évaluation des projets pilotes aideront les exécutants et leurs partenaires à en tirer succès et échecs. Le travail de contrôle doit être décrit et mené systématiquement ainsi qu'administré par une équipe de professionnels de différentes disciplines et d'intervenants. Des liens appropriés doivent être mis en place pour pouvoir faire l'inventaire et documenter les commentaires.

Les commentaires sur les leçons tirées du processus de contrôle et d'évaluation doivent être institués pour les partenaires participants. Ces leçons et analyses peuvent être publiées et disséminées à une vaste audience d'intervenants. Il est d'une importance vitale pour ce processus que soit mis en place un mécanisme pour s'assurer que les leçons apprises soient retransmises dans le processus de planification des activités.

Domaines éventuels d'action

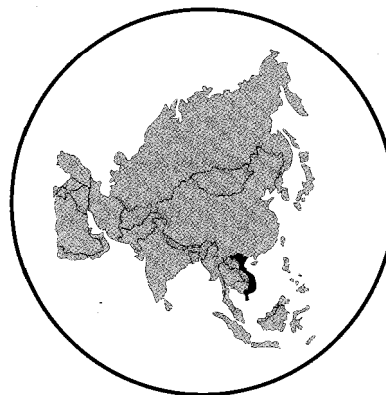
- identification et sélection des sites pilotes et des équipes pluridisciplinaires pour tester efficacement et façonner approches et activités.
- développement de projets pilotes (par exemple, formation pédagogique, développement des plans des leçons, manuels scolaires, établissement des pépinières scolaires d'arbres, jardins scolaires, parcelles de démonstration) pour les sites pilotes.
- conception des systèmes appropriés de contrôle, d'évaluation et de feed-back.
- création d'opportunités pour communiquer et partager des expériences d'apprentissage, mettre en lumière des points communs, des exemples de stratégies qui fonctionnent, et des directives pour développer de nouveaux projets.
- identification des mécanismes et modèles concrets pour amplifier des stratégies pilotes réussies.

Etude de cas :

Appui aux activités pilotes dans l'enseignement : Oxfam au Viêtnam

En 1994, après avoir travaillé dans le secteur éducatif pendant plusieurs années, Oxfam au Viêtnam commença à appuyer un petit projet pilote qui stimulait des méthodologies pédagogiques innovatrices. Celles-ci avaient été développées avec succès dans d'autres pays, y compris le Bhoutan, où elles avaient augmenté l'acquisition pédagogique des enfants. Un petit groupe d'enseignants étrangers fut amené pour former les enseignants et officiels d'enseignement vietnamiens sur plusieurs semaines pour démontrer comment ces méthodes pouvaient être utilisées pour motiver et susciter l'intérêt des enfants qui pouvaient autrement trouver ces leçons inintéressantes.

Dès le début, Oxfam avait travaillé avec le ministère vietnamien de l'éducation et de la formation (MOET) et des donateurs pertinents, l'UNICEF en particulier, pour identifier des parties de la formation méthodologique qui fonctionnaient bien ou qui déclinaient et d'ajuster leurs activités en conséquence. Au terme des démonstrations initiales en 1994, des spécialistes vietnamiens et étrangers ont ensemble identifié les aires de succès potentiel et



d'échec au cours d'un grand atelier. Une brochure fut publiée pour disséminer l'information plus extensivement au Viêtnam. Des expériences ont été régulièrement partagées par le biais du forum sur l'éducation au Vietnam pour fournir des commentaires au staff du MOET aux échelons centraux et locaux, et au personnel et partenaires dans des institutions internationales pertinentes.

Pourvoir du financement et des « classes pilotes » pour une telle innovation a été une petite mais précieuse contribution au développement de l'enseignement au Viêtnam, surtout que le MOET a à présent endossé l'idée des nouvelles méthodologies pédagogiques (Watkins 2000).

4.6 Bénéfices tangibles

Projets et activités visant à introduire l'agroforesterie et la gestion intégrée des ressources naturelles dans les systèmes d'enseignement formel et informel conduiront à l'acquisition de connaissance, d'attitudes, d'aptitudes et de valeurs qui peuvent finalement contribuer aux gains économiques, sociaux et environnementaux plus larges.

Les entreprises agricoles et de gestion des ressources naturelles tels que les jardins scolaires—produisant des légumes et des fruits—ainsi que la production des essences ligneuses et non-ligneuses, peuvent directement contribuer à la génération d'un revenu et à la réduction des dépenses liées à ces produits par suite de l'autosuffisance. De telles entreprises peuvent aussi créer de l'emploi et des opportunités d'affaires pour les communautés environnantes.

Les systèmes d'enseignement peuvent fournir un mécanisme utile pour s'occuper des problèmes de santé et de nutrition. Les écoles peuvent aussi constituer un point central pour les efforts dans le domaine de la santé et de la nutrition de la communauté. Dans le contexte du VIH/SIDA, les bénéfices tangibles se situent dans le domaine cité ci-



dessus de la génération d'un revenu mais également dans les technologies qui allègent le travail et dans la santé et la nutrition. La recherche agroforestière des 25 années écoulées a en effet identifié certaines technologies viables qui allègent le travail. Beaucoup de produits agroforestiers (par exemple, des fruits, du lait) ont des bénéfices nutritifs directs.

Les institutions d'enseignement formel et informel opèrent au sein d'environnements socioculturels bien définis même si les liens avec ceux-ci peuvent ne pas

toujours être optimaux. Apprendre aux jeunes les thèmes qui sont directement pertinents pour leurs communautés telles que l'agroforesterie, la gestion des ressources naturelles, renforceront les liens entre écoles et communautés et créeront éventuellement beaucoup plus de participation de celles-ci dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ceci peut aussi inverser la tendance à voir l'éducation comme une voie de sortie de la vie rurale et de la pauvreté dès que les communautés se rendent compte que l'agriculture durable est une option viable pour avoir des bons moyens d'existence.

Peuple et gouvernements à travers le monde sont de plus en plus concernés par les questions environnementales et la dégradation de la base des ressources naturelles. La recherche a clairement démontré que les arbres peuvent faire des contributions significatives pour résoudre certaines de ces questions tels que le contrôle de l'érosion, l'amélioration de la fertilité du sol, l'accroissement de la biodiversité et la réduction du réchauffement global.

Domaines éventuels d'action

- établissement de fermes, jardins et parcelles de démonstration scolaires qui comprennent des options agroforestières permettant l'enseignement et l'apprentissage pratiques et contextualisés de matières variées.
- introduction de techniques simples de transformation et de traitement qui ajoutent de la valeur aux produits et offrent des opportunités d'affaire et de marché.
- lier les écoles et les communautés par le biais de consultation, de sorties éducatives, de formation et d'autres mécanismes.
- développement de partenariats entre les écoles et les organisations concernées par les questions environnementales.



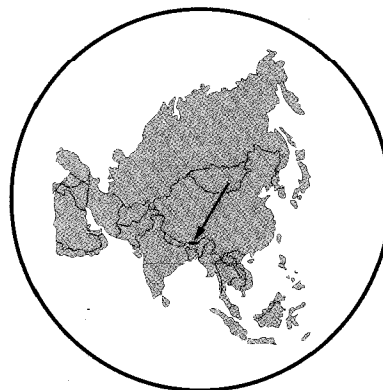
Etude de cas :

Jardin potager pour une meilleure nutrition au Bhoutan

L'autosuffisance alimentaire, l'utilisation des ressources naturelles et l'amélioration du revenu, du standing de vie et de nutrition de la population rurale sont des priorités pour le gouvernement royal du Bhoutan. La plupart de la population du Bhoutan vit dans des zones rurales reculées et souffre de malnutrition causant des problèmes telles que l'anémie et la déficience éventuelle en vitamine A et en iode surtout chez les femmes et les enfants.

Des potagers ont été établis dans des écoles locales, intégrant des activités agricoles par le biais de l'élevage intensif, de l'horticulture, et de petites entreprises de traitement. Ces activités génèrent des revenus pour l'école et permettent à la communauté d'y contribuer.

De plus, des jardins de démonstration ont été établis près des exploitations agricoles. Des enseignants, des agents d'extension agricole, des agents sanitaires, des ménages, des écoliers, le staff d'appui et des agriculteurs volontaires ont été formés aux techniques de production de fruits et légumes, de traitement, de préservation et de consommation visant à une meilleure nutrition. Des techniques de collecte des eaux et d'utilisation du



fumier organique pour l'amélioration et le maintien de la structure du sol et de la fertilité ont été présentées par les agents d'extension dans des ateliers de formation.

Un système de gestion bien établi a évolué dès le début entre les enseignants et les parents dans le programme. Le programme des potagers avait déjà été reproduit dans tous les secteurs des districts pilotes à la fin du projet. L'approche communautaire du projet a permis de résoudre quelques problèmes typiques associés au jardinage scolaire telles que la négligence des jardins lors des congés scolaires et la demande de temps aux enseignants et écoliers pour la maintenance des jardins (FAO 2001).

4.7 Participation de multiples intervenants

La participation de multiples intervenants vise à réunir tous les grands intervenants. Des partenariats responsables, innovateurs et égaux sont essentiels dans l'approche intégrée que l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » envisage. En effet, la collaboration avec différentes organisations a été identifiée comme un élément commun de succès pour beaucoup de programmes des jeunes. Une combinaison de groupes ayant des objectifs communs permet une base élargie pour un financement, une expertise et des activités appropriées.

Un cadre de participation de multiples intervenants qui permettrait la participation et favoriserait des partenariats est en train d'être considéré comme pierre angulaire nécessaire et constructive. Un tel cadre doit garantir l'égalité des chances, la transparence, une confiance mutuelle et le respect des droits.

La gestion des ressources naturelles et les questions pédagogiques se placent au sein d'un mélange

multidisciplinaire d'aspects scientifiques, sociaux, économiques, politiques et culturels. Du fait de cette complexité, les activités des « Agriculteurs de l'avenir » seront conçues de manière à inclure une variété de perspectives. Une grande variété d'intervenants sera identifiée et intégralement impliquée.

En vue du succès des processus multi intervenants et des partenariats, il est essentiel pour chaque groupe d'intervenants d'avoir :

- une vision claire des objectifs et des rôles du partenariat
- des ressources et des compétences suffisantes
- un accès égal et opportun à l'information fiable
- une transparence des processus
- un respect mutuel et une équité entre les groupes importants
- une disponibilité de structures et mécanismes efficaces de consultation et de participation à tous les échelons de prise de décision.

Quatre groupes d'intervenants principaux ont été identifiés pour l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » :

1. Bénéficiaires : enfants, jeunes, communautés
2. Exécuteurs : formateurs, enseignants, écoles, ONG, OBC, agences de développement.
3. Organisations facilitatrices : organisations de recherche et de développement, départements gouvernementaux, décideurs politiques.
4. Investisseurs : gouvernements, agences de développement.

Domaines éventuels d'action

- identification et participation des intervenants— ceux qui peuvent aider le projet à réussir et qui peuvent le soutenir dans le temps.
- institutionnalisation des processus du dialogue des multiples intervenants et des réseaux aux différents échelons pour augmenter les partenariats.
- intégration d'une composante sur les partenariats dans la formation de l'enseignant/leader.
- participation des enfants, jeunes, formateurs, enseignants, résidents locaux et leaders locaux dans la planification du projet, la prise des décisions, l'implantation et le contrôle.



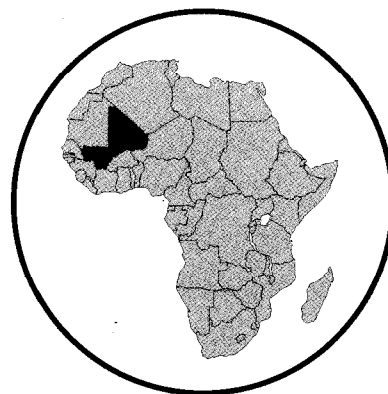
Etude de cas :

Programme de Formation et d'Information sur l'Environnement au Mali (PFIE)

Le Mali est un des neuf pays participant au programme de formation et d'information sur l'environnement (PFIE) par le biais de son adhésion au comité interétatique pour la lutte contre la sécheresse au sahel. PFIE est un bon exemple de collaboration et de participation des multiples intervenants à tous les échelons tant à l'échelon international que national.

Le PFIE déploie un effort étalé sur 10 ans qui a commencé dans le début des années 1990 et qui est financé par l'Union Européenne. Ce programme d'éducation environnementale est introduit dans toutes les classes élémentaires. Les matériels du programme éducatif et de formation sont produits par un comité pédagogique régional. Un comité pédagogique national entreprend des adaptations appropriées dans chaque pays.

La stratégie du PFIE au Mali profite de l'avantage d'un site ou d'un lopin de terre adjacent à l'école qui est partagé d'une certaine façon avec la communauté. Chaque école doit mettre au point un projet commun avec la communauté locale et établir une liaison école—communauté par le biais d'un comité villageois de suivi, de sorte que les délégués puissent participer dans les décisions et contrôler l'utilisation du site. Le



bénéficier ce mutuel est essentiel dans cette liaison école—communauté. Certaines écoles demandent aux familles de faire un don d'un mouton ou de fumier pour fertiliser les jardins scolaires, d'autres écoles établissent des pépinières pour légumes et plantes et convainquent le village d'établir un comité de suivi du quartier pour aider à les transplanter dans des espaces publics. Un directeur d'école avait contacté des officiels gouvernementaux des eaux et forêts pour organiser un cours destiné aux villageois portant sur les soins appropriés à donner aux arbres et sur la façon de les tailler. Une autre école demanda une assistance à l'association des anciennes écolières. Une autre encore a travaillé avec un groupe de jeunes catholiques et un agent des services agricoles pour replanter des arbres sur deux sites du village. L'école a aussi trouvé un partenaire pour installer une pompe fonctionnant à l'énergie solaire donnant à la communauté accès à l'eau potable (GreenCOM 2000).

4.8 Prise de conscience publique, activisme et mobilisation des ressources

Les programmes d'enseignement de la gestion des ressources naturelles dépendent crucialement pour leur succès, de l'activisme efficace et de la prise de conscience publique par le biais de l'information, de l'éducation et de la communication. Les expériences des décennies passées démontrent que des campagnes médiatiques ne changent pas les comportements et que des programmes les mieux conçus peuvent échouer ou produire de maigres résultats parce que les décideurs et les bénéficiaires visés ne sont pas adéquatement consultés, informés, éduqués ou mobilisés.

La prise de conscience publique est seulement un élément dans le continuum plus élargi du processus de communication qui comprend l'activisme, la mobilisation sociale et l'information programmée. L'activisme consiste en l'organisation de l'information en un argumentaire à communiquer à travers des chaînes interpersonnelles et médiatiques avec l'objectif d'acquérir l'acceptance du leadership politique et social et de préparer une société pour

un programme spécifique. L'activisme conduit directement à une mobilisation sociale qui est un processus de ralliement de tous les alliés sociaux possibles et intersectoriels. L'objectif de cette mobilisation est de faire prendre conscience aux gens d'un programme particulier et à sa demande, d'assister à la distribution des ressources et services et de renforcer la participation de la communauté à la viabilité et à l'autosuffisance. Le programme de communication est le processus d'identification, de segmentation et de ciblage des groupes/audiences spécifiques avec des stratégies particulières, des programmes de messages et de formation par le biais de chaînes médiatiques et interpersonnelles diverses, traditionnelles ou non-traditionnelles (McKee 1992).

La prise de conscience des enseignants, des parents, des leaders de la communauté, des décideurs politiques et des politiciens détermine l'appui aux initiatives telle que l'initiative « Agriculteurs de l'avenir ». Ils doivent être convaincus du bénéfice et de la nécessité des initiatives. Puisque hommes et femmes ont souvent différents rôles et perspectives dans les questions de gestion des ressources naturelles, les deux sexes doivent être consultés pour déterminer quels messages doivent être conçus.

L'activisme requiert l'identification des intervenants importants, des chaînes efficaces des médias et de communication ainsi que la préparation des forums et événements d'activisme internationaux et nationaux. Les médias peuvent jouer un rôle clé pour catalyser un grand nombre de citoyens avec de l'information sur la gestion des ressources naturelles. La formation des journalistes et autres membres du monde médiatique et l'analyse minutieuse de la connaissance et des comportements existants sont des composantes importantes des campagnes médiatiques efficace

Domaines éventuels d'action

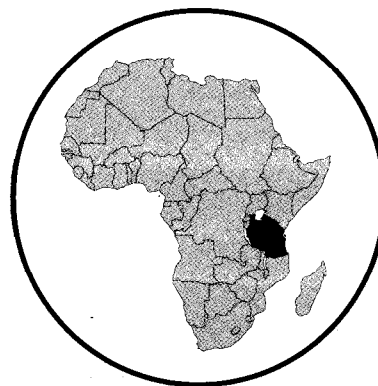
- recherche formatrice pour définir les problèmes, les perspectives et les audiences pour les campagnes de communication.
- tester préalablement messages et campagnes avec l'audience visée afin de confirmer leur clarté et leur acceptation.
- organiser des activités de dissémination de l'information, des sorties éducatives, des films, des événements théâtraux et dramatiques, des ateliers de prise de conscience, etc.
- formation et développement des compétences du personnel médiatique (local) aux questions et reportage sur la gestion des ressources naturelles.
- création d'un répertoire d'adresses des ressources communautaires, locales, nationales, régionales et internationales.
- trouver et partager les opportunités de financement parmi les partenaires



Etude de cas :

L'Education pour l'autosuffisance en Tanzanie

Ayant noté la différence dans la conception et les réflexions entre le gouvernement et les parents sur l'enseignement agricole dans l'éducation de base, le schéma de l'éducation pour l'autosuffisance en Tanzanie donne une importante leçon. L'objectif principal du gouvernement était d'offrir l'enseignement agricole aux écoliers de sorte que la majorité d'entre eux puissent poursuivre une existence productive dans l'agriculture et de cette façon rester en zone rurale. Ecoliers et parents de leur côté voulaient un enseignement académique qui puissent conduire les premiers vers des emplois urbains profitables. Les parents encourageaient leurs enfants à s'éloigner autant que possible de l'agriculture parce qu'ils pensaient que leurs enfants ne pourraient pas gagner mieux qu'eux-mêmes du produit de l'agriculture.



Mais la réalité en Tanzanie est le fait que près de 80 % des diplômés de l'école primaire restent dans les villages pour poursuivre une vie rurale. Par conséquent, rendre le public conscient des bénéfices d'enseigner aux enfants l'agriculture et la gestion des ressources naturelles et des possibilités d'augmenter leurs revenus de façon à devenir compétitifs par rapport aux emplois urbains est cruciallement essentiel (Ngugi et al. 2002).

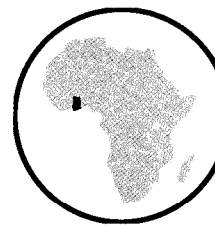
4.9 Stratégie et support facilitateur pour l'institutionnalisation

Il y a plusieurs récits d'interventions éducatives réussies mais il y en a également des non réussies. Un obstacle de taille a été le cadre institutionnel au sein duquel l'éducation de base est dispensé. Il est vital de considérer soigneusement l'organisation institutionnelle avant de commencer les activités dans le cadre des « Agriculteurs de l'avenir », par exemple la façon dont les écoles sont gérées et où se situe l'instance d'autorité dans la prise de décision. Comment une vision pour le développement d'une organisation ou d'une institution au sein de laquelle une nouvelle approche à l'enseignement et à l'apprentissage est introduite, peut-elle être partagée par tous les intervenants importants ? Est-ce que le système actuel de gestion financière appuie-t-il ou bloque-t-il des approches qui dépendent d'une plus grande décentralisation de l'enseignement et de l'apprentissage jusqu'à l'échelon le plus bas de la salle de classe ? Est-ce que les enseignants sont-ils capables de développer leurs propres stratégies et mettre en rapport le programme d'enseignement avec l'environnement local et les pratiques d'agroforesterie ? Quel est le rôle des

membres de la communauté dans la gestion de la scolarité et de l'éducation de base, et comment les programmes d'enseignement peuvent-ils être organisés pour optimiser les forces existantes à l'échelon de la communauté ? Quelle sorte d'activités de développement des compétences sont-elles requises pour renforcer la façon dont les institutions fonctionnent pour permettre aux approches innovatrices dans le programme « Agriculteurs de l'avenir » d'être introduites ? Toutes ces questions doivent être résolues en vue de garantir la viabilité des stratégies pouvant réussir. Sans un développement organisationnel complémentaire à l'échelon de l'école ou au sein des organisations qui chapeautent le système scolaire, tout changement ne pourra qu'être sporadique et passager.

Domaines éventuels d'action

- analyse de la capacité institutionnelle et organisationnelle dans chaque contexte spécif que pour appuyer le changement par le biais d'approches alternatives à l'enseignement et à l'apprentissage.
- appui et facilitation des processus de développement organisationnel par le renforcement mutuel du pouvoir par le biais du changement.



- activisme en vue de la décentralisation de la gestion des ressources nécessaires pour les innovations basées dans la salle de classe.
- identification et appui aux « champions du changement » et aux activistes par le biais de la mise en place de réseaux et programmes d'échanges et des groupes sachant se débrouiller seuls (y compris enseignants, écoliers, gestionnaires et membres de la communauté) pour entretenir des innovations.
- encourager le débat sur les tendances futures en éducation et en formation des enfants et des jeunes en agriculture, en développement durable, en sécurité alimentaire et en gestion des ressources naturelles.
- appuyer l'institutionnalisation de l'enseignement en gestion des ressources naturelles en travaillant, dans le sens d'influer sur des politiques nationales, l'accréditation des enseignants, les associations viables des enseignants, l'amélioration des institutions d'enseignement pédagogique et le développement du programme local et du matériel d'enseignement.
- appuyer des partenariats pour l'enseignement d'un développement durable aux échelons national, régional et global.

Etude de cas :

Le projet Childscope au Ghana

Le projet Childscope au Ghana commença en 1994 avec un objectif initial de développer un modèle durable pour offrir une éducation de base de qualité aux communautés rurales. Il vise à améliorer l'éducation de l'enfant par le biais des efforts communs de l'école, de la communauté et des enfants. Il met un accent particulier sur l'éducation des filles, ainsi que l'approche enfant-à-enfant et utilise des activités du genre évaluation rurale participative pour explorer l'expérience des enfants et la communauté. Le programme d'enseignement est restructuré en fonction des besoins de la communauté. Il associe les aptitudes de survie et les méthodes pédagogiques.

Le défi était d'institutionnaliser l'approche de Childscope dans une phase d'expansion lorsque le projet passa de 12 à 76 communautés. Une évaluation mit l'accent sur le fait que le défi de cette expansion était de maintenir les valeurs et l'intégrité de l'approche Childscope avec un réseau toujours croissant de facilitateurs. Durant le processus d'expansion, les questions portant sur la façon de faciliter la résolution des conflits, la gestion et le développement d'équipe, furent toutes perçues comme importantes et nécessitant l'appui par le biais de la formation. Une stratégie fut développée pour utiliser le site existant du projet Childscope comme un centre de formation où d'autres pourraient apprendre de l'approche et participer au travail d'équipe en cours. (Miller et Pittman 1995).

4.10 Support facilitateur et gestion de l'initiative

Bien que des systèmes formels et informels d'enseignement soient bien établis dans la plupart des pays en développement, les changements menant à l'introduction de nouvelles matières dans les programmes existants ou la contextualisation de ceux-ci, en utilisant l'agroforesterie et la gestion intégrée des ressources naturelles, seront des défis et requièrent le développement et la participation de nouveaux partenariats non-traditionnels en éducation.

L'éducation nationale est la responsabilité des ministères s'occupant de l'éducation et fonctionne dans les limites bien définies des écoles, des autorités nationales et locales de l'enseignement ayant des structures hiérarchiques rigides, des règlements et régulations.

A l'échelon des politiques et de l'implantation, des organisations internationales tels que FAO, UNEP, UNESCO et UNICEF et d'autres tels que donateurs multilatéraux et bilatéraux, ONG, OBC, organisations de recherche et de développement,

peuvent provoquer des changements dans plusieurs domaines.

Tout projet visant à induire le changement doit impliquer des partenariats efficaces entre plusieurs de ces organisations et donateurs.

Chaque partenaire impliqué doit avoir un clair avantage comparatif dans un domaine spécifique et à un niveau ou un échelon spécifique.

Il est aussi nécessaire d'avoir un mécanisme de coordination responsable pour faciliter et gérer l'ensemble de l'initiative, incluant des activités tels que le développement et le marketing de projets et initiatives spécifiques, le contrôle et l'évaluation, la synthèse et le compte rendu, l'information et l'activisme. Plusieurs modèles informant cette initiative et sa coordination peuvent être pris en considération dans la mesure où ils sont flexibles et maximisent la productivité et l'impact à tous les échelons.

On peut aussi s'attendre qu'une telle initiative grandira et avancera par le biais des expériences et des projets pilotes.

Domaines éventuels d'action

- création et participation dans des partenariats et réseaux efficaces, tant formels qu'informels, aux échelons régional et international qui promeuvent l'initiative.
- établissement d'un mécanisme de coordination qui garantit la collaboration active et le partage d'information par le biais des moyens variés.
- formulation d'une stratégie et d'un cadre clair pour l'initiative qui comprenne le contrôle, l'évaluation et l'étude d'impact.
- développement des propositions de projet collaboratif qui mobilisent des ressources humaines et financières visant à implanter les activités dans le cadre de toutes les pierres angulaires citées.
- mener et publier des recherches sur les facteurs de succès ou d'échec des initiatives similaires.

Etude de cas: Programmes Eco-Ecoles (Eco-Schools)

Les Eco-Ecoles ont été développées par la fondation pour l'éducation de l'environnement (FEE) en 1994 et ont été supportées par la CE durant les années pilotes. Le programme s'amplifia rapidement lorsque les divers pays membres se sont rendus compte du potentiel du programme à implanter des politiques d'éducation et de prise de conscience environnementales. Actuellement, le programme est actif dans 23 pays et dans plus de 7 000 écoles. Le programme reçoit son appui des membres, des institutions publiques, des sponsors du secteur privé qui contribuent aux fonds mais aussi à l'expertise technique.

En Afrique, l'UNEP utilise ce concept pour promouvoir la participation coordonnée des intervenants dans la gestion environnementale. Ce programme vise à réaliser la gestion environnementale durable à l'échelon local par le biais des écoles. Il offre un moyen flexible pour appuyer l'éducation environnementale par l'intégration des expériences du milieu avec les études en salle de classe et offre des directives pour la gestion quotidienne des écoles. Reconnaissant que le programme Eco-Ecoles offre de grandes opportunités pour la mise en place de l'Agenda local 21 dans les pays d'Afrique, UNEP, FEE, UNESCO, KOEE, WESSA et leurs partenaires cherchent à trouver des voies pour implanter ce programme en Afrique par le biais d'un processus consultatif comprenant des officiels gouvernementaux et des ONG (UNEP 2002).

5 Résumé et voies à suivre pour l'avenir

Bien que les relations étroites entre la pauvreté, la carence de nourriture, la santé et l'absence d'éducation aient été depuis longtemps reconnues et comprises, les stratégies de développement aux échelons national et international ont tendu à traiter l'accès équitable à l'enseignement et à la nourriture comme des questions séparées. Il est opportun et essentiel d'explorer et d'implanter des mesures pratiques et innovatrices par lesquelles les questions interdépendantes d'éducation, d'alimentation et de santé peuvent être abordées ensemble. L'intégration de la gestion des ressources naturelles dans l'éducation de base est une approche efficace pour réaliser cela. Par le biais de l'initiative « Agriculteurs de l'avenir », le World Agroforestry Centre et ses partenaires voudraient offrir un environnement favorable pour cette intégration.

Cette initiative vise à améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation de base par l'intégration de la gestion des ressources naturelles. Les résultats de l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » sont envisagés comme suit :

- améliorer la connaissance, les aptitudes et les attitudes des enfants et des jeunes en matière agricole et en gestion des ressources naturelles.
- renforcer le pouvoir des jeunes en rehaussant l'efficacité de l'éducation formelle et informelle par l'apprentissage actif, basé sur l'expérience et contextualisé.
- promouvoir l'intégration de la gestion durable des ressources naturelles dans l'éducation de base, contribuant ainsi à l'amélioration des moyens d'existence des ruraux, de la gestion de l'utilisation des terres et de la conservation environnementale.
- relier et faire bon usage des politiques et accords nationaux et globaux existants.
- apporter des bénéfices directs à tous les apprenants et leurs familles et renforcer les liens entre écoles, ménages et communautés, surtout en zone rurale.
- encourager la collaboration locale et régionale et la mise en réseaux par des approches de multiples intervenants flexibles

L'initiative « Agriculteurs de l'avenir » est en train de voir le jour par suite des expériences réussies provenant de tous les coins du monde visant à améliorer l'efficacité de l'éducation de base en recentrant l'attention sur l'agriculture, la sylviculture, la gestion des eaux et de la terre, le développement durable et/ou la protection environnementale. Un cadre conceptuel pour les « Agriculteurs de l'avenir », inspiré par ces facteurs de réussite et ces leçons apprises, a été développé par le biais d'un effort collaboratif d'une grande variété d'intervenants actifs dans les domaines de l'enseignement et de la gestion des ressources naturelles. Les dix fondements du cadre sont des éléments centraux des interventions réussies et sont en interaction structurale avec les autres éléments. Ils offrent également une liste de contrôle qui peut être utilisée pour l'autoréflexion, l'évaluation et la conception des interventions des « Agriculteurs de l'avenir ».

Le cadre pour « Agriculteurs de l'avenir » peut aider à générer des schémas et approches concrets pour l'amélioration de l'enseignement de la gestion des ressources naturelles et son incorporation dans les systèmes d'éducation de base. Le World Agroforestry Centre (ICRAF) et ses partenaires veulent s'engager activement dans les domaines anticipés d'activité. Les projets au sein de cette initiative veulent

aborder les engagements d'« Education pour tous » et « Alimentation pour tous » d'une façon pratique et significative, en offrant une formation et un appui pédagogiques et en leadership de qualité, en institutionnalisant des méthodes et approches innovatrices, en influençant et appuyant une formation de politiques, par l'implantation et le maintien efficaces des partenariats et enfin en garantissant la viabilité, la disponibilité des ressources et l'accès. Quelques voies efficaces à suivre pour l'avenir :

- le développement des compétences et le rehaussement des aptitudes des enseignants et formateurs
- l'amélioration de l'éducation en la reliant au contexte local et aux besoins de la communauté locale
- le développement des matériels pédagogiques et d'apprentissage pertinents et efficaces

- l'échange et la documentation des expériences et leçons apprises pour une large dissémination.

Comme étape suivante importante pour transformer « Agriculteurs de l'avenir » en une réalité active, des projets innovateurs qui abordent les questions ci-dessus seront développés en collaboration avec les bénéficiaires, les intervenants, les partenaires, les collaborateurs et les investisseurs. Nous pensons que ce document de stratégie apporte une contribution ferme dans le sens de la réalisation de cet objectif. Comme l'expérience s'accroît par des activités au sein de l'initiative, l'initiative « Agriculteurs de l'avenir » peut rassembler et synthétiser ces expériences et leçons apprises en de nouveaux projets en cours. Ce cadre avec les dix fondements comme éléments centraux des interventions réussies deviendra ainsi cadre conceptuel, opérationnel et d'apprentissage des « Agriculteurs de l'avenir ».

L'enseignement primaire universel est une priorité majeure mais un élargissement de l'idée « Education pour tous » peut être réalisé pour que l'éducation de base contribue aux moyens d'existence durables, à la lutte contre le VIH/SIDA et à un environnement viable.

UNESCO 2002

Références

Appleton S and Balihuta A. 1996. Education and Agricultural Productivity: Evidence from Uganda. *Journal of International Development* 8 (3):415-444.

Carnoy M. 1992. *The Case for Investing in Basic Education*. New York: UNICEF.

Catacutan DC. 2001. *Modalities for Scaling Up Landcare and NRM in the Philippines: Creating Space for Public-Private Partnerships at the Local Level*. Bukidnon, Philippines: ICRAF.
http://www.egfar.org/documents/workshops/IFAD-GFAR_Workshop/WorkshopGPP2001_2_2.pdf

Cooper PJM and Denning GL. 2000. *Scaling Up the Impact of Agroforestry Research. Report of the Agroforestry Dissemination Workshop*, 14-15 September, 1999. Nairobi: ICRAF.
<http://www.worldagroforestrycentre.org/NewsItem.asp?NewsItemId=78>

du Guerny J. 1999. AIDS and Agriculture in Africa: Can Agricultural Policy Make a Difference? *Food, Nutrition and Agriculture* 25:12-19. Rome: FAO.
<http://www.fao.org/WAICENT/FAOINFO/SUSTDEV/WPdirect/WPan0048.htm>

Education International. 1998. *The Second World Congress of Education International Meeting 25-29 July 1998*. Washington, USA: Education International.
http://www.ei-ie.org/pub/english/epbmag_sept98.pdf

FAO. 1996. *Rome Declaration on World Food Security. World Food Summit Plan of Action*. Text adopted by the World Food Summit, 13-17 November 1996, Rome: FAO.
http://www.fao.org/wfs/index_en.htm

FAO, 2002. *Declaration of the World Food Summit Five Years Later*. Text adopted by the World Food Summit Five Years Later, 10-13 June 2002, Rome: International Alliance Against Hunger. FAO.
<http://www.fao.org/worldfoodsummit/english/index.html>

Haacker M. 2002. The Economic Consequences of HIV/AIDS in Southern Africa. Working Paper WP/02/38. IMF, Washington: IMF.
<http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2002/wp0238.pdf>

Hagmann J. (forthcoming 2003). Creating Common Learning Frames for Joint Action: a Workshop Methodology for Conceptualising Experiences among Multiple Stakeholders and Learn Together.

Heimlich JE ed. 2002. *Environmental Education: A Resource Handbook*. Bloomington, Indiana, USA: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Huckle J and Sterling S eds. 1996. *Education for Sustainability*. London: Earthscan Publications Ltd.

Kelly MJ. 2000. *Planning for Education in the Context of HIV/AIDS*. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning.
<http://www.unesco.org/iiep/english/pubs/recent/A235.htm>

McMahon WW. 1999. *Education and Development: Measuring the Social Benefit*. New York: Oxford University Press Inc.

Monroe MC. ed. 1999. *What Works: A Guide to Environmental Education and Communication Projects for Practitioners and Donors*. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.

Oxfam. 1999. *Education Now. Break the Cycle of Poverty*. Media Report. Oxford: Oxfam International.
<http://www.oxfam.org.uk/educationnow/downloads/educ-now.pdf>

Riedmiller S. 1994. Primary School Agriculture: What Can It Realistically Achieve? *Entwicklung Landlicher Raum* 3:9-12.

Taylor P and Mulhall A. 1997. *Contextualising Teaching and Learning in Rural Primary Schools: Using Agricultural Experience*. Vols. I and II. Education Research Paper No. 20. London: Department for International Development (DFID)
<http://www.dfid.gov.uk/AboutDFID/Education/research/library/pdf/dep20a/dep20a.pdf>
<http://www.dfid.gov.uk/AboutDFID/Education/research/library/pdf/dep20b/dep20b.pdf>

Taylor P and Mulhall A. 2001. Linking Learning Environments through Agricultural Experience - Enhancing the Learning Process in Rural Primary Schools. *International Journal of Education and Development* 21(2)135-148.

UNAIDS and WHO 2002. *AIDS Epidemic Update December 2002*. Geneva: UNAIDS
<http://www.unaids.org/worldaidsday/2002/press/Epiupdate.html>

UNESCO. 2000. *Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting Our Collective Commitments*. Text adopted by the World Education Forum, 26-28 April 2000, Dakar, Senegal. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

UNESCO. 2002. Education for All: Is the World on Track? EFA Global Monitoring Report 2002. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/monitoring/monitoring_2002.shtml

UNESCO. 2002. Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf>

UNICEF, UNAIDS and WHO. 2002. Young People and HIV/AIDS: Opportunity in Crisis. New York: UNICEF, Geneva: UNAIDS and WHO. <http://www.unaids.org/barcelona/presskit/youngpeople/>

USAID, UNICEF and UNAIDS. 2002. Children on the Brink 2002. A Joint Report on Orphan Estimates and Program Strategies. Washington: USAID, New York: UNICEF and Geneva: UNAIDS. <http://www.unicef.org/pubsgen/children-on-the-brink/>

GreenCOM. 2000. Lessons From School-Based Environmental Education Programs in Three African Countries. GreenCOM, Environmental Education and Communication Project, Washington: USAID, Bureau for Africa, Office of Sustainable Development, Human Resources and Democracy. http://www.greencom.org/greencom/get_report.asp?id=40

McKee N. 1992. Social Mobilization and Social Marketing in Developing Communities: Lessons for Communicators. Penang, Malaysia: Southbound.

Mercado AR, Laotoco MAC, Paduganao R and Paday T. 2000. Landcare in Schools: Building Awareness and Capacities of Farmers of the Future Towards Improving Natural Resource Management. Farmers of the Future Workshop, 2-3 October 2000, Nairobi: ICRAF.

Miller E and Pi man M. 1995. The CHILDSCOPE Approach: A Handbook for Improving Primary Education Through Local Initiative. Accra, Ghana : UNICEF. <http://www.ecdgroup.com/download/va1gc1la.pdf>

Murray SR. 1999. "Action" for Growing Minds in Southern Africa. p 78-79. In: Monroe, M.C. (ed.), 1999. What Works: A Guide to Environmental Education and Communication Projects for Practitioners and Donors. Gabriola Island, Canada: New Society Publishers,.

Ngugi D, Isinika A, Temu A and Kitanyi A. 2002. Agricultural education in Kenya and Tanzania (1968-1998). Technical Report No. 25. Nairobi: RELMA.

Ogoye-Ndegwa C, Abudho D and Aagaard-Hansen J. 2002. 'New Learning in Old Organisations': Children's Participation in a School-Based Nutrition Project in Western Kenya. Development in Practice 12(3-4) 449-460.

Pande L. 2002. Our Land, Our Life: An Innovative Approach to Environmental Education in the Central Himalayas. p.65-73. In: Tilbury D, Stevenson RB, Fien J and Schreuder D eds. 2002. Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge. Gland, Switzerland: IUCN and Cambridge, UK. http://www.iucn.org/wssd/docs/commissions/cec_publication.pdf

Seshadri C. 1997. Contextualisation is alright but... Conference paper 24-25 June 1997. UK: AERDD, University of Reading.

Etudes de cas

Catacutan DC and Colonia G. 2000. Landcare in School: The Lantapan Experience. Farmers of the Future Workshop, 2-3 October 2000, Nairobi, Kenya. Nairobi: ICRAF.

Curriculum Development Centre. 2001. Teachers' Curriculum Manual. Curriculum. Lusaka: Development Centre, Ministry of Education, Republic of Zambia.

FAO. 2001. All for Education and Food For All: A Compendium of FAO Experience in Basic Education. Rome: FAO. http://www.fao.org/sd/2001/KN1003_en.htm

Gasperini L. 2000. The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas. Country Studies. Education Reform and Management Publication Series 1(5) Washington: World Bank.

Sommer KN, Sorflaten L and Lortie J. 2001. Education and Food For All: A Compendium of FAO Experience in Basic Education. Rome: FAO.
http://www.fao.org/sd/2001/KN1003_en.htm

Sylva K and Siraj-Blatchford I. 1995. Bridging the gap between home and school: Improving achievement in primary schools. Report of four case studies commissioned by UNESCO and Technical Consultation, Addis Ababa, 14-18 November 1994. Paris: UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001132/113236eo.pdf>

UNEP. 2002. Guidelines for the Establishment and Implementation of the Eco-Schools Programme in Eastern and Southern Africa. Nairobi: UNEP.

Vandenbosch T, Hagmann J, Momoh C and Ngwenya H eds. 2002. Round-Table Discussion on Farmers of the Future: Workshop Documentation. 7-10 May 2002, Nairobi: ICRAF.

Watkins K. 2000. The Oxfam Education Report. Oxford: Oxfam GB.
<http://www.oxfam.org.uk/educationnow/edreport/report.htm>

L'initiative « Agriculteurs de l'avenir » a été conceptualisée pour faciliter l'intégration de l'agroforesterie et la gestion des ressources naturelles dans les systèmes d'éducation de base afin de contribuer à l'amélioration des programmes d'éducation ayant pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences liées à la vie courante des jeunes agriculteurs.

Cet ouvrage contribue à la réalisation de cet objectif et propose des étapes pour transformer « Agriculteurs de l'avenir » en une réalité active.

ISBN 92 9059 1560



RELMA



World Agroforestry Centre
TRANSFORMING LIVES AND LANDSCAPES

Agriculteurs de l'avenir
une stratégie d'action