

évaluation du polytechnique

Les écoles polytechniques rurales (1) (V.P.) sont des centres de formation post-élémentaire de coût peu élevé situés dans les régions rurales. Ces écoles sont un des éléments employés par le Kenya pour faire face à une situation connue : le taux d'accroissement des effectifs qui sortent de l'école élémentaire dépasse de beaucoup le taux de croissance de l'économie et par conséquent réduit la possibilité, pour les élèves, de se procurer des situations dans les centres urbains ou pour les collectivités des fonds pour la construction d'écoles secondaires. Les V.P. ont suscité l'intérêt en dehors du Kenya parce qu'elles présentent un moyen de lutte intéressant contre le problème très répandu du chômage et parce qu'elles ressortissent de l'idéologie à la mode : « l'éducation non traditionnelle ». Il y a déjà eu plusieurs descriptions du programme des V.P. et cet exposé ne tentera pas de reproduire des données facilement accessibles (2). Après un court résumé des objectifs et des origines du programme, il portera plutôt sur l'analyse de ses réalisations et de ses problèmes durant les six dernières années. Cette analyse servira à tirer quelques conclusions concernant d'une part le déroulement du programme et d'autre part ses conséquences quant à l'idée d'introduire une forte composante professionnelle au niveau des deux dernières années de l'enseignement élémentaire présentement à l'étude au Kenya et ailleurs.

(1) Village polytechnic (V.P.) : Ecole polytechnique rurale. Nous emploierons dans la suite de l'article les initiales anglaises.

(2) Voir par exemple R.J.C. Ford, The village polytechnic programme in Kenya, *International Labour Review*, juillet 1975; The Village polytechnic programme : report by an evaluation mission of the government of Kenya and the Norwegian Agency of International Development, Nairobi, 1974. David Court : Dilemmas of Development : the village polytechnic movement as a shadow system of education in Kenya, in D. Court and D.P. Ghai, *Education, Society and Development*, Nairobi, Oxford University Press 1974.

objectifs du programme des V.P.

● Le programme national de formation professionnelle de la jeunesse basé sur les V.P. fut officiellement inauguré en 1971 ; il était entendu que l'aide gouvernementale viserait quarante V.P. Il en existe aujourd'hui cent trente, dispersées dans toutes les régions du Kenya avec plus de six cents maîtres qui forment approximativement six mille stagiaires. Les objectifs du programme des V.P. furent officiellement définis ainsi :

« Une V.P. est un centre de formation de coût peu élevé installé dans un secteur rural. Elle a comme objectif de fournir les connaissances et les valeurs qui permettront aux élèves qui ont terminé l'école élé-

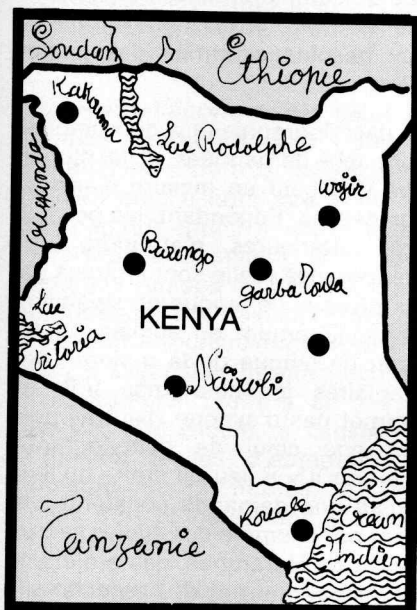
mentaire de cette région de rechercher des possibilités de rémunération là où ils demeurent et de contribuer au développement rural en consolidant la force économique de leur communauté » (3).

Les V.P. font partie d'une tentative qui se proposa de promouvoir un projet d'enseignement se distinguant d'une façon particulière par les objectifs et les méthodes du schéma pédagogique conventionnel prévalant à l'école secondaire. Cette différence est présentée dans le tableau ci-dessous :

(3) How to start a village polytechnic, Nairobi, Ministry of Cooperatives and social services, 1971, p. 4.

Portée	Enseignement secondaire traditionnel	École polytechnique rurale
Objectifs de la formation.	A court terme : passage au niveau supérieur; à long terme : emploi rémunéré dans l'économie nationale moderne.	Placement personnel et local et amélioration du niveau familial.
Débouchés et région d'activité.	National.	Local.
Critères de recrutement.	Qualifications officielles et moyens financiers.	L'intérêt.
Capital.	Institution de coûts élevés.	Frais réduits au minimum.
Programme d'études.	Uniformisation et orientation vers le groupe.	Ouvert et individualisé.
Langue de l'enseignement.	Anglais.	Local ou swahili.
Diplôme.	Certificat national.	Demande locale et personnelle.
Méthodes d'enseignement.	Cours en classe.	Apprentissage sur le terrain.
Direction.	Autoritaire.	Participation communautaire.
Organisation.	Rigide.	Souple.
Emploi du temps.	Séquences chronologiques d'heures de cours prédéterminées.	Temps nécessaire pour maîtriser la technique désirée.
Administration nationale.	Centralisée, hiérarchisée.	Autonomie locale.
Responsabilité de ceux qui ont terminé leurs études.	Envers la société en général.	Spécifiquement communautaire.

programme des écoles rurales au Kenya



Malgré les réalisations importantes des cinq dernières années, le programme des V.P. doit faire face à de nombreux problèmes dans sa tentative de faire admettre les idées-forces de ses débuts.

programmes de cours, cours, examens et pédagogie

En théorie, les cours offerts par les V.P. sont déterminés par les exigences communautaires selon leur possibilité de formation en vue de besoins manifestes ou potentiels. En pratique, il est difficile de re-

pousser les hypothèses selon lesquelles les établissements et les cours secrètent en quelque sorte leurs propres exigences; suppositions qui se reflètent à travers les offres de certaines V.P. Considérant l'ensemble du programme, les cours proposent un ample assortiment d'activités: comptabilité et dactylographie, arts ménagers, travail du cuir, travail du métal, mécanique, plomberie, boulangerie, menuiserie, maçonnerie, couture, agriculture, aviculture, fabrication de jouets, peinture et graphisme, taxidermie (4). On relate des exemples pertinents de solutions innovatrices répondant à des besoins locaux parmi lesquelles l'apiculture et la boulangerie seraient les mieux connues.

Cependant, une analyse de l'ensemble du programme révèle une forte dépendance par rapport à trois cours de base: la menuiserie, la maçonnerie et le métier de tailleur. Ainsi en 1975, des soixante-quinze projets échantillonnés, soixante-douze proposaient la menuiserie, cinquante-huit la maçonnerie alors que seulement vingt-huit projets proposaient l'agriculture. Dans la plupart des endroits, les besoins de ces techniques sont limités et la V.P. n'est pas seule à subvenir à la demande pas plus qu'elle n'est la mieux équipée. La saturation du marché local est un danger constant; il est aussi urgent d'être à l'affût des besoins nouveaux que de satisfaire ceux-ci avec souplesse. Par exemple il est admis que dans de nombreux endroits des besoins insatisfaits subsistent dans la métallurgie, dans l'entretien et la réparation des instruments aratoires, des ustensiles ménagers, bicyclettes, etc. Jusqu'à présent, il n'y a qu'une dizaine de V.P. équipées en vue de faire face aux besoins essentiels et permanents des régions rurales.

A un niveau plus ambitieux, on décelerait une tendance croissante à innover en matière de technologie villageoise. La participation des V.P. à la construction de moulins-à-vent peu coûteux conçus à l'université de Nairobi et qui servent à irriguer les plages du lac Victoria est un exemple frappant des perspectives possibles...

(4) Taxidermie: art d'empailler les animaux vertébrés.

Le maintien d'une adéquation des institutions afin que les cours devenus inutiles puissent céder la place à d'autres est un problème qu'affrontent constamment les V.P. Une fois que les maîtres et que les programmes de cours sont en place et qu'une disposition institutionnelle prend forme, il est difficile de modifier le schéma en vigueur en changeant les maîtres afin de répondre à de nouvelles demandes. Certains V.P. ont essayé d'augmenter de souplesse en offrant un maximum de cours, mais à cause du manque de maîtres, leur action a souvent été à contre-courant de leurs intentions. Le schéma optimal prévoirait de diversifier le programme dans son ensemble, c'est-à-dire réduire le nombre de V.P. offrant le même programme et avoir moins de cours dans chacune d'entre elles, c'est-à-dire deux ou trois plutôt que les cinq ou six cours de la formule actuelle.

L'enseignement

L'enseignement des V.P. présente une forte proportion de formation sur le terrain et l'accent est mis sur le travail contractuel: ceci présente trois principaux avantages:

- une diminution du sentiment de dichotomie ressenti par les élèves entre l'enseignement et le travail;
- le réinvestissement dans l'outillage et autres articles requis;
- l'assurance d'une formation basée sur les besoins de la production des communautés environnantes plutôt que sur des estimations abstraites et optimistes.

La formation agricole élaborée principalement à partir de projets concrets collectifs ou individuels plutôt que dans les classes des V.P. en est le meilleur exemple.

Les maîtres

L'un des problèmes fondamentaux auquel se heurtent les V.P. est la recherche des maîtres compétents au niveau technique car ils peuvent trouver des débouchés plus rentables dans une entreprise commerciale. Ce problème se rencontre couramment à tous les niveaux du système éducatif et l'université même n'en est pas exempte. L'em-

bauche de formateurs à temps partiel et d'artisans locaux qui ne font pas nécessairement partie du même marché compétitif est une façon d'y remédier. Celui-ci est particulièrement aigu quand il s'agit des responsables de projets puisque leur déplacement peut grandement nuire à l'esprit et à l'efficacité desdits projets. Il est en partie lié à la sécurité d'emploi; l'une des façons de maîtriser la situation actuelle d'insécurité qui accable la plupart des chefs de projet et qui mène à l'instabilité Institutionnelle serait d'en faire des fonctionnaires.

La nécessité de trouver un moyen d'accréditer et de valoriser la fonction de chefs de projets est plus importante que la certitude d'une sécurité en soi. Ceci ne devrait pas les amener pour autant à vouloir administrer hors des cadres de leur V.P. mais leur permettre de rester administrateur tout en recevant des primes liées à leur engagement, à leur pouvoir créateur et à leur expérience, ces dernières qualités étant les caractéristiques les plus remarquables des V.P. qui ont réussi. En ce moment, un administrateur peut devenir « professeur confirmé » dans le cadre de son activité actuelle, mais il n'a pas la possibilité d'être promu, à moins d'un transfert, à un poste administratif central, absolument en dehors de son action productive directement liée au secteur rural.

Un autre type de problème surgit quand le maître possède un savoir-faire technique mais peu de formation pédagogique. Ces deux dernières années on a beaucoup intensifié la formation systématique du personnel au niveau de la planification par le moyen de cours créés au principal centre de recherches et de formation près de Nairobi. Pour ne mentionner que les plus importants, ils portent sur la pédagogie ainsi que sur l'élargissement des techniques et des cours d'exploitation agricole. L'École normale de professeurs techniques du Kenya consacrera une section à la formation des maîtres des V.P. et quand cette section sera opérationnelle, elle devrait contribuer à l'amélioration du niveau de formation bien qu'elle n'apporte pas de solution définitive au problème de l'instabilité des agents.

Les examens

En réponse à la requête des stagiaires, la plupart des V.P. s'organisent pour que ces derniers puissent passer les examens techniques d'État. Les responsables des V.P. ont par rapport à la question des examens une attitude ambiguë. D'une part, la préparation de ceux-ci exige un niveau traditionnel de formation, accentue l'intérêt pour un diplôme pris comme fin en soi et oriente l'élève vers les emplois en centres urbains; tous ces éléments sont en contradiction avec l'idée de base des V.P. soit une formation non traditionnelle dirigée vers le secteur rural. Par ailleurs, répondre aux exigences locales est une composante de l'idéologie de l'ensemble des V.P. et à l'heure actuelle les élèves-maîtres réclament des examens d'états. En manière de compromis, les V.P. dotent actuellement leurs candidats d'un diplôme résumant les types de formation qu'un individu y a reçus.

La formation des jeunes femmes et des jeunes filles

La plupart des V.P. s'occupent de la formation des femmes mais des statistiques concernant les taux d'abandon et d'emploi révèlent que les écoles ont échoué jusqu'à présent dans cet aspect de leur travail. Lorsqu'il s'agit de satisfaire les exigences particulières des jeunes filles et des femmes, les V.P. rencontrent des difficultés provenant en grande partie du rôle des femmes défini culturellement dans les communautés rurales. Le mariage à un âge relativement jeune et l'absence d'autorité (spécialement en ce qui concerne les affaires financières) constituent deux obstacles au rôle d'indépendance économique auquel les V.P. pourraient les préparer. Il est clair depuis quelque temps que la formation des jeunes filles dans les V.P. doit être spécialement étudiée; par ailleurs, le programme souhaitable est moins évident.

En ce qui concerne la formation des jeunes filles, deux nouveaux moyens ont été mis en œuvre: le temps alloué normalement à la for-

mation a été réduit de deux ans à neuf mois et des « ensembles pédagogiques de formation » ont été substitués aux cours donnés à heures fixes. Ces « ensembles pédagogiques » se composent de plusieurs périodes courtes d'enseignement et se rapportent à des besoins spécifiques, mettant l'accent sur l'économie familiale (soin des enfants, conservation des aliments, etc.) ainsi que la culture de légumes et la couture. Le stéréotype sexuel impliqué dans ce genre de définition des rôles a des caractéristiques rétrogrades pour ceux qui pensent que les femmes devraient suivre la même formation que les hommes, mais l'expérience pratique des cinq dernières années a révélé la nécessité de compléter la formation habituellement offerte pour faire face aux besoins exprimés des jeunes filles.

La dactylographie et la comptabilité sont très demandées et la plupart des V.P. sont en mesure d'assurer ces causes. Cependant, les possibilités ultérieures d'atteindre une compétence réelle sont limitées par les niveaux de langue en swahili et particulièrement en anglais. Le niveau de langue de la majorité des stagiaires féminines des V.P. ne permet pas d'espérer d'autres postes que celui de dactylographe même s'il y a lieu de croire qu'il en existe une demande constante venant par exemple des écoles secondaires de Harambee, des projets de développement et des associations coopératives.

les perspectives d'emploi

Le succès des V.P. doit être évalué en fonction des intentions que le programme de développement de la Jeunesse se fixe. Le **critère de base** du succès d'un élève dépend de l'acquisition d'un « métier permettant d'être salarié en secteur rural » à la suite de la formation reçue dans une V.P.

Le **second but** établi par le Programme de développement de la Jeunesse, c'est-à-dire « développe-

ment de leur communauté» est bien plus difficile à évaluer si ce n'est sur une base superficielle et subjective. Évidemment n'importe quelle formation est utile à un individu en vue de développer les dons qui peuvent être investis dans la mise en valeur de sa communauté sans que cela soit mesuré par des rendements financiers. Bien que réel ce facteur est impossible à évaluer d'une façon précise. Aussi, au Kenya où l'économie de marché est la norme, il est trompeur – pour ceux d'entre nous qui sommes récalcitrants à appliquer les mêmes critères qu'à nous-mêmes – de juger les V.P. essentiellement en fonction d'avantages prétendument sans aucun lien avec l'argent et définis « socialement » bien que ces avantages existent indubitablement.

Le critère important est celui de l'emploi rémunéré. Les données disponibles sont très inégales. Le registre officiel note que « plus de 85 % de nos effectifs ayant terminé leurs études travaillent, dont 70 % dans des régions rurales (5). Dans ce contexte, si « travailler » signifie un travail rémunéré régulièrement, alors il s'agit d'un témoignage remarquable de réussite en faveur des V.P. Cependant, à cause des difficultés réelles d'obtention de renseignements fiables, il vaut mieux être prudent dans ses estimations.

Des analyses détaillées se rapportant aux élèves qui ont terminé leur formation ont été effectuées dans trois V.P. (6). Elles fournissent des éléments qui contribuent à modifier le tableau général. Elles révèlent, dans l'ensemble, un succès moins éclatant : un nombre supérieur d'élèves employés dans les villes, des emplois plus périodiques que stables et une ignorance sur la situation actuelle d'un grand nombre d'élèves.

Néanmoins, même quand ces éléments ont été pris en considération, il est évident que les V.P. contribuent d'une manière importante aux perspectives d'emploi de leurs

élèves. D'un certain point de vue, la question-clé est de savoir si les élèves sont mieux armés pour trouver un emploi et l'assumer de façon compétente après avoir fréquenté une V.P. Il est admis que la majorité des élèves du primaire peuvent s'attendre à un emploi rémunéré ; un taux d'embauche de 50 % des stagiaires des V.P. représenterait une réussite importante et le chiffre pourrait bien être supérieur à celui-ci.

La plupart des chiffres disponibles se rapportant aux stagiaires qui ont terminé visent la première année qui suit leur départ des V.P. Il serait plus qu'utile d'obtenir un tableau général de la situation actuelle et des activités des stagiaires qui ont quitté ces écoles deux ou trois ans après. Maintenant que le programme des V.P. fonctionne depuis quelques années, il devrait être possible de se procurer un tel tableau au moins pour un échantillon d'entre-elles. C'est uniquement sur la base de ce genre de renseignements qu'il sera possible d'évaluer avec précision la contribution à long terme des V.P. On pourrait recourir à un exercice de détection systématique afin d'obtenir ce genre de renseignement. En attendant, ou même dans une première étape, il est nécessaire que les V.P. portent une attention accrue à l'exactitude de leurs dossiers quant à la situation actuelle et aux activités de leurs élèves après leurs études. En dépit de l'encouragement constant des fonctionnaires gouvernementaux, la mise à jour des dossiers – à part le livre des visiteurs – n'est pas faite ; certains V.P. peuvent à peine fournir des renseignements concernant les stagiaires immatriculés et encore moins savoir où se trouvent les stagiaires ayant fréquenté l'école. Le Centre de Recherches et de Formation se préoccupe de cette question. Son travail devrait encourager une meilleure tenue de dossiers et une fourniture de données plus précises que celles que nous avons obtenues autrefois afin d'évaluer l'impact réel des V.P. en fonction de l'embauche de leurs stagiaires.

En l'absence de renseignements généraux permettant de connaître la situation actuelle des élèves, l'indice le plus sûr relatif au « succès »

de l'enseignement est le nombre de candidats demandant accès à une V.P. en fonction des places disponibles ainsi que le taux d'abandon. L'histoire de l'éducation au Kenya indique que, dans l'ensemble, la jeunesse du Kenya est très avertie et tout à fait raisonnable quant à sa juste perception des avantages découlant d'un programme de formation.

Il en résulte de grandes variations entre les différentes V.P. Quelques écoles sont débordées ayant plus de demandes que ce qu'elles peuvent recevoir alors que d'autres peuvent présenter des édifices impressionnants ainsi que du terrain mais elles se trouvent avec peu de demandes et une ambiance de démoralisation. D'autres se situent dans une catégorie intermédiaire ; elles peuvent utiliser leurs installations à plein rendement uniquement si elles font des efforts énergiques pour recruter la clientèle.

Une base de planification efficace des V.P. dans l'avenir serait de faire une recherche analytique des facteurs associés à leur « succès » dans quelques endroits et à leur faillite apparente dans d'autres. En premier lieu, il est évident qu'un seul facteur ou qu'un ensemble de conditions ne peuvent expliquer tous les cas. Des circonstances différentes sont, à tour de rôle, facteurs de causalité. Il est cependant possible de suggérer sous forme d'hypothèses plusieurs facteurs pertinents.

1. Le facteur de loin le plus important en faveur du succès serait l'existence d'investissements antérieurs dans des projets de développement qui auraient eu comme résultats une croissance et des disponibilités financières d'où une demande accrue pour les services que peuvent rendre les élèves des V.P. Le meilleur exemple de ce genre de conditions encourageantes est donné par les projets de développement régionaux comme celui du riz de Mwea près du Mont Kenya, le secteur des collines de Shimba près de la côte et des plaines Ahero autour du lac Victoria. Dans chaque cas, il y a eu de nouveaux peuplements. Ils ont développé une agriculture rentable et une demande s'est créée pour l'éventail de servi-

(5) The youth development programme, Progress report 1975-1976, Nairobi, Ministry of Housing and Social Services, 1976.

(6) Ces analyses sont résumées dans Barbara A. Brown, The village polytechnics : an evaluation, mimeo, Ottawa, 1975.

ces et de marchandises que les V.P. peuvent fournir. La proximité d'une économie monétaire en plein essor explique aussi la vitalité d'un certain nombre de V.P. qui se sont établies dans les banlieues des villes et développent une variété de services très recherchés comparés à la qualification trouvée en ville.

2. Une seconde composante importante de l'adéquation de l'offre d'emploi à la demande pour les élèves sortant des V.P. réside dans l'énergie et le temps que le directeur et les maîtres consacrent à l'identification des postes et à la recherche des possibilités. Par exemple, dans quelques V.P., l'administration s'occupe presque à plein temps de régler des contrats, des stages d'apprentissage et d'expérience pratique pour ses élèves. Ceci a un impact visible sur la qualité de la formation acquise, la demande en provenance des employeurs et l'intérêt corollaire qu'ont les élèves venant des écoles primaires pour les études des V.P.

3. Un troisième facteur assurant le succès des V.P. auprès des futurs élèves réside dans les possibilités offertes de passer des examens professionnels d'état ainsi que leur pourcentage de réussite. Des données disponibles mais limitées permettent de croire que le succès obtenu dans ces examens est en corrélation avec la possibilité ultérieure d'obtenir un emploi. Il l'a déjà été souligné, en réponse à ce besoin, la plupart des V.P. permettent à leurs stagiaires de passer des examens d'état bien que cela ait pour conséquence de lier plus étroitement qu'il n'était prévu à l'origine, les V.P. à la structure traditionnelle de la formation technique.

4. La formation efficace des associations coopératives est aussi attribuée aux V.P. Il y en a peu mais elles semblent fonctionner mieux quand elles sont le résultat de projet de développement spontané comme celui de la Coopérative de Construction de Homa Bay à présent couronnée de succès. Cependant, on prévoit que des organisations similaires prendront de l'ampleur dès que les conséquences du nouveau projet de prêts aux élèves quittant les V.P. se feront sentir. En

attendant, la formation par groupes de travail collectif à petite échelle demeure la caractéristique de base de la formation donnée par les V.P. et de nombreux groupes continuent à fonctionner lorsque les stagiaires sont retournés dans leur communauté.

poids de l'enseignement traditionnel

A part une ou deux exceptions, l'historique des V.P. montre d'une façon évidente qu'elles ont fait face à des pressions sévères exercées dans le but de lier la formation qu'elles offrent à la structure actuelle de l'éducation traditionnelle. Cette pression apparaît non seulement à travers les demandes d'examens professionnels, mais aussi par le fait qu'un certain nombre de V.P. donnent des cours en anglais reconnaissant par là, quelles que soient les proclamations officielles en sens contraire, qu'une connaissance de l'anglais est un atout indispensable pour n'importe quel type d'emploi dans une économie moderne.

La tendance vers le traditionalisme est le résultat d'un certain nombre de facteurs :

- Au niveau de la structure compétitive actuelle en matière d'emploi, des qualifications traditionnelles sont indispensables et au niveau de la formation de la jeunesse, elles mènent à une demande d'examens professionnels qu'on ne peut écarter. Les V.P. sont tentées d'ignorer la logique de leur formation et de se tourner vers la remise de diplômes en tant que fin en soi.

- L'idée première voulant que les stagiaires des V.P. se dirigent vers des travaux à leur compte n'a pas été suivie. Le placement personnel exige un très haut niveau d'entre-gent et un capital initial; les deux conditions font défaut aux élèves qui quittent les V.P. Le nouveau projet de prêts vise la suppression des difficultés liées à la seconde condition.

- Dans le contexte d'une centralisation administrative générale des niveaux, des moyens financiers et de la gestion, une nouvelle « Loi sur la formation industrielle » est susceptible de réduire encore les possibilités d'apprentissages non traditionnels et par conséquent d'intensifier le sentiment de besoins de qualifications traditionnelles parmi les élèves.

- Les V.P. peuvent fournir une « seconde chance » mais elles constituent aussi un dernier recours. Peu d'élèves sortant de l'école primaire opteront pour la V.P. au lieu de continuer leurs études académiques ou de trouver un emploi. Tant qu'une telle situation règne, la possibilité de changement en vue d'une diversité des formations non traditionnelles est limitée.

En présence de ces faits, il serait raisonnable de reconnaître que la tendance au traditionnel est inévitable et de bâtir le système à partir de l'idée que les V.P. sont des institutions correspondant à une « seconde chance » en sachant qu'il ne s'agit pas uniquement d'une possibilité de promouvoir des activités rémunératrices en régions rurales, mais aussi de prolonger l'enseignement technique (7). On pourrait s'attendre à une attirance de plus en plus favorable envers les V.P. si l'éventail des possibilités offertes aux élèves s'élargissait.

les V.P. et la promotion de l'agriculture

Dans la sphère de l'enseignement agricole, les V.P. n'ont pas eu la tâche facile pour déterminer quels types et quelles méthodes de formation agricole seraient les plus utiles aux élèves. En théorie, les V.P. peuvent profiter des conseils disponibles fournis par le réseau étendu des services de spécialistes en matière agricole. Là où une coopéra-

(7) L'exposé du raisonnement selon lequel les écoles polytechniques rurales sont facteurs de « seconde chance »... se trouve dans ILO Report on Kenya, Employment Incomes and Equality, Genève, 1972, ch. 14.

tion a avec ceux-ci été établie, on a obtenu des résultats impressionnants par exemple pour la culture des ananas et l'apiculture. Il s'est avéré plus difficile de mettre sur pied un rapport de travail fonctionnel avec des services de vulgarisation pour d'autres secteurs de l'élevage et de l'agronomie. Le succès semble dépendre de certains agents des services locaux de l'agriculture qui prêtent individuellement du personnel agricole à plein temps ou à temps partiel aux V.P. Le point de vue le plus répandu mais dont la mise en pratique n'est pas courante propose que les stagiaires aillent au Centre de Formation Agricole le plus proche mais dans tous les cas, cette idée n'est pas compatible avec l'idée de base de formation pratique sur le terrain, partie intégrante du programme global. On insiste beaucoup pour que les écoles offrent ce genre d'activités afin de permettre aux élèves d'expérimenter eux-mêmes. A ce propos, l'apiculture et la production de légumes et d'ananas ont permis les travaux pratiques les plus réussis avec une formation adaptée.

Étant donné que certaines des V.P. n'ont pas de terrains disponibles, la quantité de projets plaçant l'agriculture parmi les éléments de la formation ont jusqu'à tout récemment, présenté peu d'envergure mais on décèle à présent une insistance croissante portée à ce secteur d'activité englobant des possibilités de technologie appliquée aux villages. De plus, il est prévu que la section agricole du Centre de Recherche et de Formation sera en mesure de fournir à la fois une formation technique adaptée aux maîtres et aux élèves des conseils pratiques tout en permettant de voir la meilleure façon pour les V.P. de profiter pleinement de l'éventail des services de vulgarisation disponibles au ministère de l'Agriculture.

aspects financiers

L'aide financière prévue pour les V.P. provenant en partie du gouvernement, d'auto-financement et d'aide régionale pour les années 1974 à 1978 se monte à £ 3.233,250.

Les principaux bailleurs de fonds extérieurs ont été le Norad ainsi que l'Unicef, le Care, l'Oxfam et l'Usaid. Considérant le grand intérêt que portent les donateurs étrangers au potentiel de ce type de programme ainsi que l'engagement gouvernemental pour la période planifiée, le financement ne représente pas une difficulté insurmontable en vue de l'expansion prévue bien que des problèmes puissent surgir si la quantité de projets qui nécessitent de l'aide devaient atteindre le chiffre de deux cent cinquante en 1978. Il y a toutefois tout lieu de croire que les contributions locales aux dépenses courantes ont été surestimées étant donné les autres exigences pesant sur elles. Pour une planification ultérieure, il y a un fait digne de remarque, le coût moyen d'un élève par an est de £ 55, ce qui est relativement bas comparé aux autres instituts de formation. Cependant, le point le plus important n'est pas de se demander uniquement si des fonds peuvent servir à faire face à des projets d'expansion – quel qu'en soit le coût unitaire – mais si ces projets sont réellement liés aux possibilités d'emploi ou à la création d'occasions productives.

conclusions et recommandations

L'analyse précédente pose un certain type de questions : des questions relatives à leur fonctionnement et des questions relatives à leur situation dans le système éducatif global.

fonctionnement

● Depuis le début de sa carrière, le programme des V.P. a aidé un nombre important d'élèves quittant l'école primaire à se tourner vers des occupations lucratives. Toutefois évaluant l'envergure de cette contribution, il est important de se rappeler que les V.P. n'offrent de possibilités qu'à une minorité (approximativement 3 %) du nombre total des élèves qui sortent de

l'école primaire. Néanmoins dans le cadre de l'approche tous azimuts du gouvernement concernant les problèmes de l'emploi et du développement de la jeunesse, le programme des V.P. s'impose comme facteur vital et mérite un soutien permanent.

● Un des points forts du programme est d'avoir contrôlé sévèrement son taux d'expansion lui permettant de garder sa caractéristique expérimentale, d'évaluer attentivement les demandes de projets et de profiter de l'expérience d'essais et d'erreurs. Permettre le prolongement du taux d'expansion prévu dans le projet de développement, c'est-à-dire deux cent cinquante créations pour 1978, serait raisonnable en permettant la consolidation indispensable des réalisations actuelles.

● Il est important qu'une structure salariale et d'encouragement soit mise sur pied qui reconnaîtrait et récompenserait la contribution essentielle des chefs de projets tout en les maintenant dans leur rôle administratif. Insérer ces administrateurs dans la catégorie des fonctionnaires civils offrirait la mesure de sécurité nécessaire afin d'empêcher qu'ils ne quittent brusquement le projet qui leur est assigné ce qui rompt la continuité et pose des problèmes.

● Par rapport au développement du programme le rôle du Centre de Recherches et de Formation est essentiel. La collaboration avec l'École Normale des maîtres de l'Enseignement technique du Kenya demeure nécessaire afin d'améliorer la qualité de l'enseignement technique. En plus de sa fonction de formation technique, l'étude de l'activité et de la situation des élèves qui ont terminé est une des premières conditions requises afin de fournir une mesure précise de la contribution des V.P. comparée à celle des autres types traditionnels ou non, d'apprentissage des techniques.

● Dans le cadre du programme et au niveau de la direction de celui-ci, les points suivants semblent être particulièrement encourageants : la variété du programme de formation, la recherche de possibilités d'emploi en particulier dans le travail du métal, la technologie et l'en-

treten des villages, le soin attentif porté aux besoins distincts de formation des jeunes femmes, l'expansion et l'intensification de la formation agricole, la réduction du nombre de cours offerts par les différentes V.P.

- Parce qu'il est important que les stagiaires qui quittent l'école et qui sont prêts à s'installer aient accès à un petit capital, on pourrait envisager une augmentation du montant de la somme présentement accordé par le gouvernement dans le cadre du projet de prêts conçu à cet effet.

- Si le programme des V.P. veut maintenir ses racines locales et la souplesse essentielle à la réalisation de ses projets, il paraît indispensable qu'il dépende jusqu'à un certain point d'un financement local; le soutien gouvernemental intervenant sous la forme actuelle de subventions et d'assistance technique plutôt que par une prise en charge totale. A la lumière de problèmes auxquels certaines communautés font face quand elles s'évertuent à se procurer localement les fonds courants nécessaires, il est utile de préconiser de la souplesse afin que le gouvernement puisse offrir dans ces situations particulières et difficiles un soutien complet.

Problèmes soulevés en rapport avec le système éducatif dans son ensemble

Deux questions soulevées par l'analyse de l'expérience générale des V.P. sont importantes par rapport au type de stratégie éducative envisagée par le Kenya.

Les niveaux traditionnels de la formation technique.

Deux points de vue opposés concernant le programme des V.P. illustrent une question d'importance générale. Le premier est que les V.P. sont en train d'institutionnaliser et de rapprocher du traditionnel des types de formation technique d'un premier niveau, grâce au genre d'apprentissage choisi aux changements d'une technique à une autre qui caractérisent le secteur « vrai-

ment » non traditionnel. Ce point de vue préconise la suppression des V.P. à cause de leur fonction redondante. L'opinion contraire soutient que les V.P. se veulent « non traditionnelles » bien que l'efficacité de leur action provienne de leur niveau de traditionalisme et que ce fait devrait être reconnu. Le problème soulevé est celui de la part d'enseignement traditionnel souhaitable dans la formation technique et s'il y a place dans celle-ci pour le genre de formation semi-traditionnelle qu'offrent les V.P. Lorsque la structure de revenu prédominante dans une société lie le revenu qu'un individu peut espérer gagner, au-delà d'un niveau minimum, à une formation reconnue et obtenue en institution, la tendance à lier tous genres de formation quel que soit leurs intentions à cette structure traditionnelle est inévitable. A la lumière de ce fait courant, il serait utile de se demander s'il est souhaitable d'inclure les V.P. dans le cadre traditionnel de l'enseignement technique, par exemple en offrant à ceux qui s'y distinguent des possibilités réelles de continuer leur éducation technique. Une telle manœuvre aurait pour but de traditionaliser quand la tradition est inévitable et au moins souhaitée en partie pendant que le secteur non traditionnel continuerait ses méthodes habituelles de transfert des techniques.

Le contenu professionnel de l'enseignement primaire.

Une deuxième et très importante remarque est liée à l'opinion généralement controversée que le Kenya devrait établir un cycle d'enseignement de neuf ans, les deux dernières années étant consacrées à l'enseignement professionnel. Si un cycle de neuf ans est créé et s'il comporte un enseignement professionnel intensif pendant les deux dernières années, ceci aurait pour conséquence d'introduire dans le programme de nombreux objectifs et méthodes du programme des V.P. En effet, il serait peut-être souhaitable d'envisager l'adoption du programme des V.P. par huit mille écoles primaires. Dans un sens une telle prise en main de l'idéal des V.P. serait considérée comme l'ultime marque de succès reconnue

aux efforts d'avant-garde du programme. Si cela se produisait suivant le plan prévu, il y aurait évidemment des conséquences directes sur l'avenir du programme de V.P. tel qu'il se présente aujourd'hui. Mais la question la plus importante demeure : **Quelles leçons sont données par les V.P. en vue de l'introduction de la formation professionnelle au niveau de l'école primaire ?**

Quelle que soit la forme précise proposée pour la formation professionnelle, le travail de V.P. a créé des précédents à la suite des efforts du gouvernement colonialiste afin que soient accordés plus de soins à la formation technique et professionnelle. Ce qui précède soulève des questions quant à la nécessité et à la possibilité d'insister sur les caractéristiques artisanales et professionnelles pendant les deux dernières années de l'école primaire.

- Les étudiants et les parents ne recherchent et n'estiment la formation artisanale et professionnelle que lorsqu'elle est liée à des possibilités évidentes de rémunération.

- Ces possibilités ne se trouvent qu'en des lieux limités où une installation antérieure et l'investissement ont stimulé la disponibilité de fonds et créé un besoin de biens et de services.

- Dans ces lieux « prospères » les besoins semblent être satisfaits d'une façon adéquate par les V.P. et par d'autres types d'entreprises traditionnelles ou non. Il est difficile d'étendre la demande et les possibilités dans la plupart des régions du pays s'il n'y a pas eu au préalable une concentration d'activités de développement.

- Les V.P. ont eu beaucoup de difficultés à obtenir et garder des maîtres compétents.

Leur expérience démontre clairement qu'il n'y a pas de développement économique pour un développement de la formation artisanale et professionnelle dans l'état actuel de niveau d'expansion de l'économie. Parce qu'il sera, en toute hypothèse, difficile d'offrir une formation technique compétente et stimulante dans toutes les écoles primaires, l'on se demande dans quel but on insisterait sur l'enseignement professionnel à l'école primaire ?

La réponse habituelle donnée à cette question est un raisonnement à deux niveaux. En premier lieu : la formation créera ses propres besoins. Ceci peut à peine se justifier à travers l'expérience du programme des V.P. En second lieu on soutient qu'une connaissance professionnelle et technique stimulera le respect des élèves pour les qualités et les possibilités de la vie rurale ainsi que leur volonté de demeurer dans les régions rurales. Une telle opinion nous renvoie à l'argument de la vieille école - liée - à - l'académisme - et - au - fonctionnariat basé sur la supposition que le chômage découle directement de la nature académique des programmes ceux-ci suscitant des attentes peu raisonnables et un exode rural. La proposition d'y remédier en modifiant le contenu des programmes d'études sur des bases professionnelle, technique et agricole en découle. Le succès de n'importe quelle réforme de l'enseignement primaire est inversement proportionnel à ses rapports avec ce raisonnement discrédité.

Dans plusieurs régions du Kenya, la concentration intense de la population et la division des terres révèlent que le problème n'est pas de maintenir les gens dans leur région mais bien de pouvoir les en éloigner et les diriger vers les emplois en milieux urbains ou tout au moins dans d'autres secteurs où les terres sont disponibles. A d'autres endroits, c'est l'ensemble des possibilités d'emploi et de gain plutôt que les programmes scolaires qui détermineront les visées des étudiants et le taux du chômage et de la migration. La leçon évidente à tirer du programme est que l'enseignement professionnel ne peut pas par lui-même amener les gens à pratiquer des activités techniques sans qu'il existe un contexte institutionnel qui permette une utilisation intéressante et rentable des techniques acquises.

La Tanzanie est actuellement lancée dans la mise sur pied d'un système scolaire à base professionnelle et plusieurs des problèmes auxquels elle fait face mériteraient que l'on s'y arrête. Au sein de ces difficultés on identifie deux faits se rapportant aux objectifs de la Tanzanie :

- le lien entre la formation et la production à tel point que les écoles sont considérées comme des unités productives ;

- la meilleure façon de rendre la vie rurale attirante pour les élèves est d'accroître les possibilités et les aménagements des régions rurales.

L'idée n'est pas de remettre en question l'avantage de réformer l'enseignement primaire - sujet sur lequel se fait l'unanimité au Kenya - mais de s'interroger quant au bien-fondé d'insister fortement sur l'enseignement professionnel pendant les deux dernières années et de souligner le danger de justifier une telle insistance en l'exprimant en terme d'emploi. Pour faire suite à ce raisonnement général voici plusieurs points spécifiques :

- « L'encouragement à l'orientation rurale » n'étant pas la tâche des écoles, un soin particulier doit être apporté aux objectifs et aux contenus des deux dernières années de l'enseignement primaire afin qu'elles puissent offrir des techniques et des connaissances particulièrement utiles à ceux qui en profitent. Dans ce sens, favoriser un enseignement général comprenant une orientation axée sur les sciences et sur les langues (mathématiques, sciences, swahili, anglais) comporterait des avantages que l'on ne reconnaît pas généralement.

- Tandis qu'une vaste tendance vers l'enseignement professionnel dans les écoles n'est pas encore évidente, il serait plus sensé par rapport à l'échelle des possibilités économiques entrevues, d'encourager des formations professionnelles sur petite échelle et la formation sur le terrain du type qu'offre les V.P. en dehors des structures traditionnelles peut alors prendre son sens en fonction des possibilités économiques anticipées.

- Il serait peut-être utile de revoir des exemples précédents contemporains et historiques pertinents en décidant du contenu des deux dernières années. Parmi ceux-ci l'on retrouverait le programme de V.P., l'expérience des objectifs professionnels poursuivis pendant l'ère coloniale et l'expérience des autres

pays africains qui se sont engagés dans cette voie. A un niveau plus général, il serait sage d'**opposer** les projets d'insertion de l'enseignement professionnel à grande échelle dans la structure scolaire traditionnelle aux thèses émises il y a treize ans dans « La tromperie de l'école professionnelle face à la planification du développement » :

« Les visées professionnelles des enfants et les situations qu'ils occupent sont déterminées exclusivement par des facteurs extérieurs aux écoles... Il s'ensuit donc que tout enseignement technique, « professionnel » ou agricole pris en lui-même dans le cadre du système éducatif traditionnel ne pourrait contrôler l'exode rural, réduire le taux du chômage ou avoir un effet sur le taux du développement économique. Nous devons accepter le fait que les facteurs qui provoquent une croissance économique à ses débuts sont plus subtils que les tenants de l'enseignement professionnel peuvent le supposer. En effet, nous suggérons que les variables critiques se trouvent dans la structure d'encouragement du cadre du système économique ainsi que dans la création par le cadre institutionnel d'un milieu qui soutiendrait les activités audacieuses. Sans un tel milieu, aucun enseignement professionnel ne saurait être efficace puisque les techniques acquises ne seraient pas utilisées. Afin de vulgariser un peu le débat, au stade initial l'enseignement technique et professionnel est la charrue plutôt que le bœuf par rapport à la croissance économique et son développement dépend des possibilités réelles et perçues à l'intérieur du cadre de la structure économique. Ainsi ses prévisions doivent être étroitement liées aux aspects déjà en voie de développement ainsi qu'aux secteurs qui réclament manifestement ces compétences techniques (8).

David COURT,
Institut d'études
pour le développement,
Université de Nairobi,
Kenya.

(8) Philip J. Foster, The vocational school fallacy in development planning in M.J. Bowman (ed.), Readings in the economics of Education, Paris, Unesco, 1968.