

**L'Engagement de l'Enseignement Supérieur dans la
production de modèles d'enseignements alternatifs face aux
insuffisances du système éducatif formel: cas observés à
Madagascar**

Rakotozafy Harison, J-B J.

*Presenté au Séminaire Régional "Les contributions de l'enseignement
supérieur aux systèmes d'enseignement nationaux:
Défis actuels pour l'Afrique "*

22-24 March 2007
Accra, Ghana



Communication : L'Engagement de l'Enseignement Supérieur dans la production de modèles d'enseignements alternatifs face aux insuffisances du système éducatif formel: cas observés à Madagascar

Communicateur : RAKOTOZAFY HARISON Jean Baptiste Joseph, Enseignant chercheur à l'Université de Fianarantsoa (Madagascar)

1. Introduction

1.1 Objet de la communication et solution proposée

La présente communication se réfère aux situations éducatives de Madagascar et de par là de plusieurs pays africains. L'Histoire récente de Madagascar montre que l'Education a été au cœur de beaucoup de mouvements politiques qui ont émaillé ces premières quarante années d'indépendance.

Les premières années d'indépendance ont beaucoup misé sur l'Education pour amener le développement du Pays. La première génération des personnes nées après l'Indépendance du Pays arrive à maturité et plus de 80% de la population active actuelle est constituée de personnes nées après l'Indépendance¹, c'est-à-dire que ces personnes n'ont plus été formées à l'école coloniale. Beaucoup d'efforts ont été faits pour le « développement » mais le constat peut être considéré comme globalement faible. Le pays est toujours considéré comme l'un des plus pauvres du monde.

Sans vouloir entrer dans cette discussion qui ne finira pas, on peut avancer comme hypothèse que les carences de l'Education figurent parmi les causes de l'état actuel de retard de développement. La non scolarisation et la déperdition scolaire constituent depuis au moins deux décennies l'une des tares de la situation éducative malgache. Malgré un taux brut de scolarisation de plus de 90% depuis 1990, les statistiques actuelles font état de population sans instruction de 40 à 50% de l'ensemble. Cette déscolarisation et non scolarisation ont de causes multiples reconnues (pauvreté, insuffisance de revenus....). Mais le Document (officiel) Stratégique de Réduction de la pauvreté, version 2003, reconnaît explicitement que « *les parents ont moins confiance à l'efficacité du système éducatif à cause des différents problèmes y afférents tels que : insuffisance d'éducation des parents, d'orientation scolaire et professionnelle, **curriculas non adaptés**..... C'est ainsi qu'ils trouvent plus d'intérêt à faire travailler leurs enfants... plutôt que de les adapter à l'école* »²

Cette inadaptation de l'Ecole aux réalités n'est pas une chose nouvelle, la littérature mondiale abonde à ce sujet mais ce qui est souligné ici est le fait qu'elle est mentionnée dans un document officiel.

L'adaptation de l'Ecole aux réalités et perspectives locales a nourri beaucoup d'écrits et des expériences d'écoles dites alternatives font foison dans le monde et en Afrique. Elles ont divers noms selon les Pays et les périodes: écoles communautaires.... Mais elles ont comme point commun la recherche d'une meilleure adaptation des curricula aux réalités locales ; sans aussi faire un inventaire des origines de ces initiatives, ils viennent souvent de projets de développement ou d'initiatives d'Organisations non gouvernementales. Cette quête d'éducation alternative représenterait un domaine de choix qui devrait être prioritaire, à notre avis, au sein de la recherche universitaire. Mais on constate que, si on se réfère au cas de Madagascar, ce domaine n'est pas toujours présent, sinon étrangement absent. Les structures cependant existent car les Ecoles Normales Supérieures, créées en 1993, ont comme vocation, à côté de la formation d'enseignants de promouvoir la recherche dans le domaine de l'éducation.

¹ D'après Rapport 2004 sur Education prioritaire auprès des ménages : répartition par âge de la population malgache

² DSRP Madagascar, version 2003, page 34

L'objet de la communication est la présentation de quelques modèles de ces éducations alternatives dans lesquels des enseignants chercheurs de l'Université de Fianarantsoa ont été engagé. Ils peuvent être classés en trois sortes :

- apport d'amélioration dans des modèles d'éducation alternative mis en place par des organismes de développement
- adaptation locale (à Madagascar) de modèles qui ont fait leurs preuves à l'extérieur
- conception et mise en place de modèles alternatifs locaux pour apporter des réponses à des problématiques identifiées sur place

1.2. Présentation des faits et des figures essentiels

La communication porte sur la présentation succincte de l'apport apporté à quelques modèles :

- étude d'une formation primaire adaptée à un milieu ambiant, conçue et suivie localement, expérience fortement développée dans les années 1990 dans une zone de Fianarantsoa, formation mise en place par un organisme de développement
- adaptation d'une formation d'alphabétisation des adultes, pratique standard de l'alphabétisation des adultes qui tend à se généraliser depuis 1999 à Madagascar, à partir d'une pratique au Burkina Faso
- Conception, et mise en place de deux formations alternatives :
 - o formation supérieure d'étudiants « généralistes » capables d'évoluer dans le système socio-économique et culturel local, ceci peut être considéré comme un essai de formalisation de la formation à la « débrouille » à laquelle sont pratiquement voués des « milliers » de jeunes sortis de l'enseignement supérieur nantis ou non d'un diplôme, l'expérience a été faite depuis 1992 et est en évolution constante
 - o formation de rattrapage par rapport à des enfants non scolarisés et déscolarisés, formation qui dans un délai d'un an se propose d'amener les enfants analphabètes de 11ans et plus à un niveau de fin de l'école primaire, expérimentée depuis 2002

Ces études correspondent à des points communs essentiels de problématique éducatif actuel : l'inadaptation de l'école, la (ré) insertion scolaire des enfants adolescents non scolarisés, l'alphabétisation des adultes et la question de plus en plus cruciale de l'enseignement supérieur qui aboutit parfois à des impasses.

2. Contexte et finalités

La pratique des enseignants chercheurs de l'enseignement supérieur dans la recherche peut s'interpréter de deux façons différentes :

- réaliser des actions de recherche à l'intérieur de groupes et domaines structurés internes à l'Enseignement Supérieur
- réaliser des actions de recherche dans des domaines externes

Les problèmes inhérents à l'Enseignement Supérieur font que les domaines et groupes structurés dans le domaine de l'éducation alternative, à Madagascar et peut-être en Afrique Francophone, sont rares. Une des raisons que l'on peut avancer est la relative dépendance de la recherche universitaire avec les Universités françaises qui n'intègrent pas toujours ceci dans leur thématique. D'ailleurs cela ne figure pas comme tel dans les domaines thématiques de l'Agence de la Francophonie pour l'Enseignement Supérieur. Les enseignants chercheurs qui travaillent dans ce domaine le font ainsi parfois dans d'autres cadres mais je pense que même dans des cadres externes à l'Enseignement Supérieur, ils restent des enseignants chercheurs et leur statut d' « universitaires » les suit partout.

Ainsi si l'Université, en tant que structure, ne participe pas toujours de façon visible à la transformation des systèmes éducatifs locaux pour une meilleure adaptation aux contingences locales, elle participe de manière indirecte en permettant à ses ressources humaines de réaliser des actions de recherche en ce sens.

L'objet de ces recherches en pratique éducative alternative est de présenter des modèles. Pourquoi après plus de quarante années d'indépendance les modèles éducatifs locaux (Madagascar) restent encore profondément marqués par le modèle initial de départ à savoir le modèle français, je pense que l'une des nombreuses raisons est le manque ou la méconnaissance de modèle convaincant et efficace. Dans le cas pratique de Madagascar, ce qu'on appelle parfois la révolution de 1972 a véhiculé fortement la critique de cette école « néo-coloniale », reflet très pale de l'école française, très discriminatoire et inadaptée au monde malgache. A partir de 1972, la politique éducative de Madagascar s'est donc attelée à la recherche et la mise sur place de « modèles alternatifs » dont la partie la plus visible fut l'utilisation de la langue malgache comme médium d'enseignement. L'expérience prit fin sur des tentatives de réalignement au modèle de départ en 1993. Et ceci peut être considéré comme un échec, dont une responsabilité plus ou moins importante peut être adressée au manque de préparation et à « une certaine précipitation ». D'ailleurs lorsque on analyse les programmes officiels des années 1980, on remarque la prépondérance des modèles français mais sous l'utilisation de la langue malgache. Ce qui facilitait structurellement le retour au « français ».

La mise sur pied de modèles alternatifs, pour avoir des perspectives raisonnables de succès et de pérennisation, doit faire l'objet de recherches tenant fortement compte des réalités locales (aspect organisationnel, sociologique, économique,). Ces modèles ne doivent pas seulement se baser sur des présupposés théoriques et, comme toute innovation, doit s'accompagner de beaucoup de perspicacité et de ténacité pour aller à l'encontre de l'inertie des systèmes éducatifs. Je pense que les enseignants chercheurs des Universités ont un rôle à jouer dans ce domaine mais il faudrait développer les groupes et domaines structurés dans lesquels ces recherches puissent se réaliser, se développer et s'épanouir pour que les personnes qui s'y adonnent passent de l'état actuel de pionniers, un peu marginaux parfois, à l'état d'innovateurs pouvant entraîner l'application de l'innovation dans la société.

L'objet essentiel de cette communication est de participer à un plaidoyer en ce sens : la reconnaissance du domaine des éducations dite alternatives comme domaine à part entière des thématiques de recherche des Universités au même titre que l'anthropologie culturelle, les mathématiques combinatoires ou les maladies tropicales. Ce plaidoyer s'adresse d'abord au monde universitaire dont beaucoup, à l'instar de Madagascar, ne sont même pas conscient de l'existence, de l'opportunité et de l'importance d'une telle problématique.

En effet en l'absence d'une véritable diffusion et de capitalisation de telles recherches, leurs résultats ne peuvent aboutir à des propositions cohérentes utilisables à grande échelle et pouvant améliorer de façon efficace nos systèmes éducatifs nationaux dans lesquels diverses pressions externes et/ou internes restent prépondérantes.

3. Politiques et programmes

3.1. Cadre de la politique éducative à Madagascar:

La Politique éducative à Madagascar est régie par des lois sur l'Education qui évoluent suivant les régimes et avec le temps. Jusqu'à maintenant ces lois servent de cadre conceptuel mais il arrive que les réalités pratiques ne se reflètent pas toujours à travers ces lois.

Ainsi au temps de ce qu'on appelle communément la IIème République durant laquelle la doctrine dominante fut le socialisme, la loi sur l'Education 78-040 dit que l'Education doit amener les enfants à être de bons citoyens socialistes. Cette loi présentait l'édifice structurel sous forme de Education de Base de 5ans, Education secondaire de Base de 4ans, Education secondaire spécialisée de 3ans, Education supérieure. Après le changement de régime en 1992, une nouvelle loi sur l'Education dont les finalités s'inspiraient beaucoup de la Déclaration mondiale de l'Education Pour Tous de Jomtien désigne l'Education comme un moyen de développer les facultés personnelles de l'enfant adolescent. L'édifice structurel devient : Ecole

primaire de 5 années, Collège d'enseignement secondaire de 4 ans, Lycée de 3 ans et Enseignement supérieur. Ce sont les dénominations d'avant 1977. Plus récemment une nouvelle loi fut présentée en 2004 pour introduire la notion de l'Education Fondamentale et l'Ecole Primaire devient Ecole Fondamentale du 1^{er} cycle, le CEG Ecole fondamentale du second cycle. Actuellement il est question de ramener l'Ecole primaire à 7 années au dessus de laquelle il y aurait un Collège de 3 années et un Lycée de 2 années. On parle beaucoup de cette réforme mais elle n'est pas encore validée en termes de loi.

Les différentes lois sur l'Education posent implicitement toutes l'hypothèse que la scolarisation primaire est universelle et que le taux d'achèvement du primaire est maximal. Ainsi elles ne prévoient pas de façon explicite la gestion éducative des enfants non scolarisés et déscolarisés précoces. Elles prévoient cependant l'Education non formelle composée de l'alphabétisation fonctionnelle, l'éducation à la vie familiale et sociale et, dans la dernière loi, l'Education à la citoyenneté. Comme cette éducation non formelle ne distingue pas expressément le public cible ni sa classe d'âge, c'est dans cette éducation non formelle qu'on peut classer toute action éducative en dehors du système formel.

Plus récemment en 2003, une Politique de l'Education Non formelle fut validée dans le cadre du développement de l'Education non formelle. Cette Politique comporte la Politique nationale d'alphabétisation et de l'Education des Adultes et donne un cadre plus cohérent aux actions de l'Education Non formelle. Mais jusqu'à maintenant, elle reste encore « non appliquée ».

D'ailleurs, le DSRP de 2003 reconnaît explicitement : « *Les phénomènes de déscolarisation et de déperdition scolaire constituent une des causes essentielles de l'analphabétisme. C'est la raison pour laquelle le renforcement de l'éducation non formelle apparaît comme une alternative crédible pour satisfaire aux besoins éducatifs fondamentaux des populations* »³

Soulignons cependant que les actions développées ici se situaient la plupart du temps avant ces périodes de semi reconnaissance de l'Education non formelle. Ceci leur confère à posteriori une validation légale relative. Ceci révèle encore, si besoin est, la difficulté de nos sociétés à asseoir le système éducatif le plus approprié au cadre social. Il y a le « cadre structurel reconnu » mais tout autour gravite toute une série d'initiatives en marge de ce cadre mais qu'on reconnaît implicitement du fait de l'incapacité du cadre structurel formel de répondre entièrement à ses missions.

En fait la question que l'on pourrait soulever est toujours l'opportunité ou non d'une école moule unique pour tous les citoyens. Souvent posée dans les sociétés occidentales avancées, elle l'est rarement dans les Sociétés du Tiers Monde quoique les écoles alternatives foisonnent dans celles-ci.

3,2 Présentation des initiatives pratiques

Face donc à l'insuffisance du système éducatif, nous rapportons ici quatre contributions à l'amélioration du système éducatif dans lesquelles des enseignants chercheurs de l'Université ont contribué.

Trois de ces contributions apportent des réponses à des questions de curricula non adaptés.

La première, école primaire alternative, Ecole appelée *Ecole orientée vers la vie* est une action du « Diocèse catholique de Fianarantsoa ».

La deuxième dénommée *Asama* est une méthodologie de rattrapage scolaire à l'attention des enfants déscolarisés et/ou non scolarisés leur permettant d'atteindre le niveau de fin du primaire en une année scolaire.

La troisième est un Cours universitaire dénommée *VIMM* initialement mis au point à l'attention des étudiants non admis dans les Universités classiques.

La quatrième contribution à la mise en place de *AFI-D*, amélioration à l'efficacité des actions d'alphabétisation à Madagascar

3.2.1 *Ecole orientée pour la vie*

³ DSRP, op p. 34

Localisation d'origine : District catholique d'Isorana, dans le Diocèse catholique de Fianarantsoa

Diffusion actuelle : Autres districts du Diocèse de Fianarantsoa

Problématique : Inadaptation des méthodologies et des politiques de conduite d'apprentissage au contexte socio-économique des enfants entraînant des échecs scolaires répétés. Cette inadaptation se traduit par des abandons scolaires précoces et surtout la constatation des parents et des responsables de l'inefficacité relative des anciens élèves lorsqu'ils ne sont pas capables pour une raison ou une autre d'intégrer les écoles secondaires.

Solutions prises : Système éducatif autonome prenant les thèmes du programme scolaire officiel mais avec des méthodes d'approche partant du vécu pratique des enfants en s'inspirant fortement des apprentissages dans les Maisons Familiales Rurales françaises. Ces écoles dénommés « Ecole orientée pour la vie » ont été mises en place à la fin des années 1980 et début des années 1990 dans le district catholique d'Isorana, village situé à 32km à l'ouest de Fianarantsoa. Leur particularité par rapport aux écoles primaires normales réside dans :

- l'application de méthodes participatives et intégrées à la vie de l'enfant dans la transmission des contenus
- la mise en place d'une structure d'actions de développement parallèlement à la conduite de la scolarité.

Les écoles appliquaient les contenus des programmes officiels mais suivaient une méthodologie propre. Le nom : « Ecole orientée sur la vie » définit toute son ambition et sa politique.

A cet effet les écoles participaient au développement de la sous-région en étant un :

- Système intégré de développement de la région
- Facteur de diffusion des techniques nouvelles
- Facteur de lutte contre la dégradation
- Facteur de changement de mentalité

Une fiche signalétique sur l'Ecole orientée pour la vie est jointe en annexe.

Résultats observés : Durant les années d'observation faites (1992-1996), l'ensemble était composé de 25 écoles avec des effectifs de 1200 à 1700 élèves. Diminution des taux d'abandon et meilleur résultat au Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires

Apport d'universitaires : Les écoles orientées sur la vie ont été conçues et mises en place par des éléments actifs du Diocèse catholique de Fianarantsoa. L'influence de missionnaire français qui connaît les Maisons familiales rurales françaises a été déterminante pour les choix méthodologiques. L'apport d'universitaires se réduit à une étude de capitalisation faite en 1996, cette étude permit à la fois d'apporter une lecture positive du système mais surtout amena les universitaires concernés à s'intéresser de plus près aux différentes initiatives alternatives existant dans le système formel.

Leçons apprises : Possibilité d'agir de façon concrète face aux insuffisances constatées du système éducatif formel. En effet les universitaires se cantonnent généralement dans des observations, des actions d'étude et de recherche et les conclusions qu'ils évoquent ne sont pas toujours considérées et prises en compte par le milieu. La possibilité théorique d'agir de façon concrète existe certes mais souvent les universitaires estiment que cela n'est pas leur rôle

3.2.2. *VIMM en malgache « Vatsy Ifampitana ho Malagasy Mahomby » avec une version française : « Valorisation des Initiatives Malgaches pour un Mutuel-développement »*

Localisation d'origine : Fianarantsoa

Diffusion actuelle : Fianarantsoa, Antananarivo, Toamasina

Problématique : Depuis 1993, un système de sélection est mis à l'entrée des Universités, le système se base sur les notes obtenues au Baccalauréat et parfois sur un examen de niveau dans lequel la maîtrise du Français est un critère important de sélection. Beaucoup de jeunes sont dès le départ handicapés. De plus les filières des Universités Malgaches s'inspiraient fortement des filières françaises censées préparer des jeunes à évoluer dans le monde f « moderne » complètement différent, ce qui expliquerait l'inadaptation des formations et un

certain sous-emploi endémique des étudiants sortis des Universités, chômage qui n'est pas encore étudié

Solutions prises : Conception et mise en place d'une filière de formation misant sur le développement des capacités des apprenants et une ouverture sur les opportunités locales. La conception de la formation se base sur les hypothèses suivantes : il n'y aura jamais assez de postes d'emploi pour les jeunes issus de l'Enseignement Supérieur diplômés ou non car d'une part le coût de création d'emploi est élevé vu le nombre d'étudiants et d'autre part la part des jeunes qui arrivent chaque année sur le marché de l'emploi dépasse largement les capacités d'absorption de ce marché du fait de l'accroissement démographique, si le Pays n'est pas assez développé ce sont les emplois et les activités professionnelles qui manquent, Ces activités n'existent pas toujours mais elles sont à créer, pas forcément sur des modèles existants. La formation mise en place doit donc favoriser la créativité et se baser sur : la connaissance et l'intégration du milieu environnant, le développement personnel, la pratique de la formation action. Depuis 2005, le programme fut reconnu officiellement par l'Etat comme institution supérieure privée et le cursus fut prolongé à cinq années. L'originalité de la formation réside dans sa coupure avec les modèles de programme classiques. Elle se veut institution d'enseignement supérieur mais est orientée vers la maîtrise du milieu local.

Résultats observés : 200 jeunes environ ont suivi la formation depuis sa mise en place en 1994, ceci constitue une promotion annuelle de 15 à 20 personnes. La plupart de ces jeunes sont devenus des acteurs de développement local en travaillant dans des ONG's ou projets de développement ou en effectuant des travaux de « consultance » à titre individuel. A titre d'information les thèmes inscrits au programme de chaque année est donnée à la fin.

Apport d'universitaires : La conception de la formation a été entièrement conçue et pilotée par des universitaires de l'Université de Fianarantsoa, elle évolue chaque année. Ceci est un exemple de contradiction apparente que vivent des universitaires africains (car ceci n'est pas propre à Madagascar. La difficulté de s'exprimer à l'intérieur des structures universitaires amènent parfois les universitaires à réaliser des actions concrètes et significatives à l'extérieur de l'Université. Mais tout en étant à l'extérieur de l'Université, la reconnaissance sociale de leur statut est un avantage pour la crédibilité de leurs actions.

Leçons apprises : Formation marginale dans le monde de l'Université tournée vers l'acquisition de compétences tournées vers l'extérieur, elle intéresse beaucoup de personnes pour son expérience qui reste innovante après quatorze années d'existence mais a des problèmes pour « exister ». En effet c'est une formation qui est en situation de rupture par rapport aux schémas habituels de l'Ecole supérieure et comme c'est une institution « autonome », les difficultés financières ne manquent pas. Actuellement cependant des partenariats techniques avec des Institutions étrangères et un projet de développement de formation utilisant les technologies de communication et donc accessibles dans toute l'Ile lui donne des nouvelles perspectives

3.2.3 AFI-D Alphabétisation Fonctionnelle Intensive pour le Développement

Localisation d'origine : Fianarantsoa

Diffusion actuelle : Pratiquement dans toute l'Ile

Problématique : L'analphabétisme est un mal ambiant dans nos Pays. Madagascar compte actuellement plus de 40% d'analphabètes adultes. Les actions d'alphabetisation sont réalisées dans le Pays depuis l'Indépendance, mais les résultats ne sont pas probants. Un cycle d'alphabetisation dure parfois trois années et beaucoup d'abandons sont constatés. De plus l'analphabétisme de retour guette et réduit parfois « à néant » les actions difficilement engagées auparavant.

Solutions prises : La stratégie d'alphabetisation dénommée ici AFI-D a fait ses preuves au Burkina Faso et en Centrafrique et est proposée d'être adaptée pour Madagascar. Mais il fallait le concevoir entièrement. C'est une équipe de personnes ressources pilotée par des universitaires de l'Université de Fianarantsoa qui ont entrepris l'élaboration des manuels, des guides et l'expérimentation avec l'aide du Programme des Nations Unies pour le Développement. L'expérience étant concluante, la méthodologie fut développée dans tout le

Pays par le Programme conjoint d'appui à l'Education pour Tous, volet Education Non Formelle, programme financé par le Système des Nations Unies et appuyé techniquement par l'UNESCO. La particularité de l'AFI-D par rapport aux méthodes utilisées jusqu'à maintenant repose sur deux éléments essentiels :

- La contrainte de présence imposée mais négociée aux apprenants (auparavant les cours se faisaient suivant les volontés des apprenants) de réaliser des cours journaliers d'une durée minimale de cinq heures
- Le choix d'apprentissage basé exclusivement sur des signes de base et donc des reconnaissances de formes et non sur des reconnaissances d'images habituelles jusqu'à maintenant.

Résultats observés : Depuis son expérimentation en 1999-2000, l'AFI-D a permis à plus de 50000 personnes analphabètes d'apprendre à lire et écrire en une période de 5 à 6 mois au plus. De plus l'alphabétisation devient un module d'enseignement à l'Université de Fianarantsoa. Actuellement l'éradication de l'analphabétisme est reconnue comme l'un des défis majeurs du Programme de développement de Madagascar dit « Madagascar Action Plan » (MAP) et l'AFI-D y est présentée comme étant une des expériences concluantes.

Apport d'universitaires : L'adaptation et la conception de la méthodologie ont été entièrement pilotées par des universitaires. Cette conception à partir de l'adaptation du modèle burkinabe a été réalisée dans un délai assez court (trois à quatre mois). La conception des manuels a tenu compte des études réalisées faites sur la langue malgache, notamment les sons et leur fréquence d'utilisation

Leçons apprises : La réalisation de l'expérience a amené des universitaires à s'ouvrir sur le domaine de l'Education Non Formelle et de l'Education des Adultes. Le champ d'application est très grand mais le manque de référence et de relations de travail dans le domaine fait que les réflexions risquent de se réaliser en vase « clos ». Actuellement l'alphabétisation devient une discipline d'étude au sein de l'Université de Fianarantsoa (module de Maîtrise) et des étudiants envisagent d'en faire des thèmes de « doctorat ». Cette reconnaissance de l'importance du handicap de l'analphabétisme face au développement est assez récente à Madagascar, l'analphabétisme a été toujours considéré comme seulement un « handicap social ».

3.2.4. ASAMA en malgache « Asa Sekoly Avotra Malagasy » ou « Action Scolaire d'Appoint pour Malagasy Adolescents »

Localisation d'origine : Fianarantsoa

Diffusion actuelle : Dans les grandes villes du Pays

Problématique : L'exploitation des statistiques font état d'environ un million d'enfants de 10 à 14 ans analphabètes. Ce sont des enfants qui n'ont jamais été à l'école ou qui ont été précocement déscolarisés. Ces enfants sont là et sont reconnus, mais il n'y a pratiquement pas de cursus éducatif adapté à leur intention. Des actions de récupération existent mais celles-ci consistent à les reprendre à leur âge et leur faire suivre le cycle régulier de 5 années du primaire. Ce qui semblerait inadapté à leur condition de maturation psychologique et de développement.

Solutions prises : L'expérience de l'AFI-D a montré la possibilité pour les adultes d'« acquérir » en 5 mois les connaissances nécessaires pour avoir un niveau de fin de l'Ecole primaire, considéré comme un seuil de non retour à l'analphabétisme. A partir de cette expérience, des chercheurs ont alors mis au point une méthodologie pour « permettre » à des adolescents matures d'acquérir les compétences nécessaires à l'Ecole primaire en une année scolaire. Conçue à l'intérieur de l'Université de Fianarantsoa et avec la collaboration d'une association dénommée « Malagasy Mahomby », la classe expérimentale fut ouverte durant l'année 2002-2003 et les élèves qui l'ont suivie ont obtenu le Certificat d'Etudes primaires élémentaires avec un résultat de 50%. Depuis la méthodologie a été diffusée dans l'Ile, toujours par l'intermédiaire du Programme Conjoint

Résultats observés : Il a permis à un millier d'enfants non scolarisés et/ou déscolarisés précoces d'insérer l'Ecole, plus de la moitié ont obtenu le Certificat d'Etudes et ont pu intégrer le Collège secondaire. Actuellement l'ASAMA est reconnue à Madagascar comme étant l'un des

moyens de lutter contre la non scolarisation des enfants et la déscolarisation précoce en permettant une possibilité d'insertion scolaire à moindre coût

Apport d'universitaires : C'est une méthodologie entièrement pensée et conçue par un groupe de recherche dirigé par des universitaires

Leçons apprises : L'initiative propre de la recherche fut le fait d'universitaires (comme le VIMM) mais dans sa réalisation pratique, elle prit comme indicateur de réussite une institution reconnue socialement à savoir le Certificat d'Etudes Primaires, ce qui lui permit d'être mieux adopté et d'avoir une diffusion « rapide » contrairement à l'expérience « VIMM ». La lecture de ce qui se passe en Afrique montre que mon expérience ASAMA peut se recouper avec d'autres modèles comme les écoles dites communautaires ou les Centres d'Education de base non formelle. Mais la durée de scolarisation de ces Ecoles est plus longue et leur intégration dans le secteur formel n'est pas aussi forte que celle de l'ASAMA.

4. Résultats observés

4.1. Méthodologie appliquée

Les expériences présentées ici le sont, non pas à titre d'expériences d'éducation alternative, mais comme des expériences d'implication de chercheurs universitaires dans la mise en place de telles formes d'éducation. En effet, très souvent ces expériences d'éducation alternative, qui s'adressent prioritairement à des groupes dits « en situation difficile », sont considérées « à tort » comme n'ayant pas leur place dans les domaines de préoccupation de l'Université et les personnes qui réfléchissent dans ces domaines ont parfois des problèmes pour trouver des échanges avec leurs collègues.

Ces travaux de recherche sont des travaux de conception. Les méthodologies poursuivies dans leur mise en œuvre sont très simples :

Un travail de réflexion en amont qui consistait à bâtir les corpus à partir essentiellement des résultats voulus et des réflexions partagées en groupe. Puis à partir d'un premier curriculum établi théoriquement, on procède à l'expérimentation « action ». Pour les trois pratiques entièrement conçues à savoir VIMM, AFI-D et ASAMA cette première expérimentation fut enrichie régulièrement par un suivi de l'évolution de l'acquisition des connaissances. Pour l'AFI-D et l'ASAMA dont l'objet essentiel est l'acquisition de connaissances mesurables comme la lecture, l'écriture, le calcul ou les connaissances apprises, les mesures de progression sont assez simples et on peut remédier au déficit constaté. Ce qui explique le relatif « succès » social manifesté par l'acceptation et la diffusion de ces méthodologies. La situation est plus difficile pour VIMM dans laquelle on ne dispose pas de repères aussi visibles. Ici la méthode suivie pour apporter des « rectifications » éventuelles au premier corpus consiste à inviter beaucoup de personnes à venir visiter l'initiative et à observer le comportement et l'avis des apprenants qui suivent la formation. Une petite évaluation fut faite en 2003 et confronta les idées que l'on s'est fait de l'expérience.

Faut-il y ajouter qu'à part l'AFI-D qui a été suggéré par des responsables techniques de l'UNDP à Madagascar avec l'apport d'expert africain (burkinabe), les trois modèles éducatifs présentés ici sont des résultats d'initiatives entièrement locales. Elles ont été développées à l'extérieur de programmes pré-établis du Gouvernement ou d'autres Partenaires extérieurs. Ce qui entraîne des problèmes au niveau de leur financement. Par leur existence, elles sont aux yeux du public une référence sur la capacité des universitaires à apporter des solutions idoines à des problèmes concrets mais ils ne sont pas toujours bien écoutés.

4.2 Résultats principaux

Le principal résultat de ces actions est l'intégration du domaine de l'Education Non Formelle dans les préoccupations universitaires à Fianarantsoa et de là à Madagascar.

L'impact visible, à notre avis le plus important, fut la mise en place de deux formations diplômantes, qui peuvent être considérées comme « uniques » à Madagascar :

- une Maîtrise spécialisée en formation développement
- un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en Education Formation d'Adultes

L'existence de ces formations diplômantes à l'intérieur d'une Université d'Etat fait de l'éducation non formelle un domaine de recherche pratique pour la réalisation des mémoires de fin d'études. La maîtrise voit environ 100 étudiants inscrits par année depuis 2003 et le DESS une vingtaine chaque année depuis 2000. Ce DESS et cette maîtrise ont été mis en place avec l'appui technique de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de La Réunion. Des propositions de mettre en place un « véritable » groupe de recherche dans ce domaine est souvent évoqué mais les contraintes quotidiennes de l'Enseignement Supérieur ont toujours retardé sa mise en application.

Les méthodologies AFI-D et ASAMA sont officiellement reconnues comme méthodologies probantes d'alphabétisation des adultes et de (re)insertion scolaire des jeunes déscolarisés. Elles sont citées dans le « Madagascar Action Plan » ou MAP qui sert actuellement de feuille de route pour les actions de développement de Madagascar.

VIMM s'est développé par la mise en place d'un cycle complet de 5 années qui renforce les compétences théoriques sous-tendant les pratiques acquises mais demeure assez marginal dans le monde de l'enseignement supérieur malgache. Néanmoins, le fait que après quatorze années d'existence, elle continue à avoir des « étudiants » payants peut être considéré comme la preuve qu'elle a une place à jouer dans ce système.

La communication souligne le fait que les universitaires africains constituent un potentiel souvent négligé mais qui peut apporter de grandes innovations dans le système éducatif du Pays. Les Universités cependant n'arrivent pas toujours de rôle moteur de ces « universitaires ». Dans le cas de Madagascar qui envisage actuellement d'éradiquer l'analphabétisme et de mettre tous les enfants à l'Ecole, les méthodologies AFI-D et Asama sont citées expressément dans le document de référence actuel appelé « Madagascar Action Plan » (MAP). Ces méthodologies ont été conçues de par l'initiative propre par des universitaires au sein d'équipes de recherche de l'Université. Cependant l'Université, en tant qu'institution, a des problèmes pour définir son positionnement dans cette lutte d'éradication de l'analphabétisme et d'universalisation de l'Ecole primaire. Des efforts doivent être faits à la fois par les Universités et par la Société en général pour lutter contre les forces d'inertie d'antan qui ont confiné les Universités, loin des préoccupations sociales, dans des « tours d'ivoire ». Les Universités ont l'avantage de disposer de personnes ressources axées sur la recherche et la réflexion. Il importe de mieux canaliser ces recherches et ces réflexions vers les véritables problèmes du Pays.

5. Recommandations

5,1 Sur le plan de la politique éducative

La politique éducative de Madagascar arrive difficilement à se détacher des modèles initiaux de l'extérieur. Cette politique éducative subirait aussi fortement la pression de facteurs externes ce qui la rend pleine de contradictions. En effet ces influences externes font que les politiques éducatives formelles ne reflètent pas toujours l'existant réel du pays mais se projette plutôt dans un futur idéal mais qui reste hypothétique. L'obligation scolaire et la gratuité de l'enseignement élémentaire occultent pratiquement le fait que des centaines de milliers d'enfants restent en dehors de cette école et les efforts faits depuis des décennies pour l'universalisation de l'enseignement primaire mettent les actions d'alphabétisation comme une action marginale temporaire. La reconnaissance des nécessités de l'Education Non Formelle est parfois considérée comme un désaveu du manque d'efficacité du système en place ce qui n'est pas toujours facilement acceptable. Cependant face aux insuffisances du système éducatif, diverses expériences alternatives ont été élaborées mais ces expériences restent en marge de la stricte légalité. Et c'est souvent une certaine reconnaissance sociale qui leur sert de justification d'existence. Le manque de formalisation structurelle confère cependant une fragilité à des expériences qui peuvent résoudre divers problèmes constatés. La formation VIMM à Madagascar fut l'une des premières formations privées dans le domaine supérieur. Son ouverture fut honorée par la présence du Ministre de l'Education nationale de l'époque, mais

lorsque les lois instituant l'enseignement supérieur privé furent instituées, la formation ne fut reconnue que très tardivement en 2005.

Des efforts devraient donc être faits au niveau des pays pour donner un cadre structurel d'intervention à l'Education Non Formelle. Des textes existent comme pour le cas de Madagascar une « Politique de l'Education non formelle qui traite de la situation des groupes en situation difficile, des adultes et des analphabètes » mais ils restent peu diffusés et peu connus du fait parfois de la méconnaissance des pouvoirs publics pour lesquels parfois : éducation = éducation des enfants inscrits dans le système formel. Si cela semble normal dans les pays développés où le taux effectif de scolarisation avoisine les 100%, il l'est beaucoup moins dans nos pays où malgré les efforts réalisés, beaucoup d'enfants restent encore en dehors de l'Ecole. Parallèlement à tout cela, une place particulière devrait être réservée à la recherche universitaire nationale. L'Education en effet est un domaine sensible dans lequel évoluent beaucoup de structures extérieures impliquées dans les relations bilatérales et/ou multilatérales. Le fort accroissement démographique donne une responsabilité de plus en plus accrue à ces pays car le nombre des enfants scolarisables augmente très vite et le coût exigé par une Education de qualité devient parfois « insupportable » pour le budget de ces Pays. D'où l'Education devient un des domaines de la coopération internationale et les experts externes sont parfois mieux écoutés que les nationaux. Or ces experts, théoriquement très doués, ont une connaissance souvent très vaste de ce qui se passe dans beaucoup d'autres pays. Comme des problèmes similaires existent dans ces pays, ils ont tendance à transposer ici et là des solutions qui ont fait leur preuve ailleurs, sans avoir le temps souvent d'examiner les contraintes locales.

5.2 Actions proposées

En dépit de l'importance moindre souvent accordée à l'Enseignement Supérieur, celui-ci reste cependant un lieu où des actions peuvent être menées, entendues et diffusées. Le monde universitaire devrait ainsi se pencher un peu plus sur ces éducations alternatives. Nos références sont souvent tournées vers le monde universitaire des pays développés où ces expériences alternatives sont marginales du fait de l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. Pour se développer en tant que domaine de recherche universitaire les références et les réseaux ne peuvent être trouvés qu'en Afrique. Mais comme les financements de recherche sont encore entièrement tributaires de l'extérieur de ce continent, il faut faire des efforts intenses de plaidoyer et de lobbying pour que les organismes financeurs puissent participer au développement d'une recherche locale pour le développement de l'éducation notamment de l'éducation non formelle. De plus les modèles existants aussi imparfaits et insuffisants soient-ils doivent être diffusés pour qu'ils soient connus et reconnus même par nos pouvoirs locaux, régionaux, nationaux comme solutions viables. En effet dans l'imaginaire collectif, l'éducation apportée souvent par la colonisation européenne est un moyen de s'affranchir des conditions de vie supposées difficiles. L'éducation est un passeport pour l'avenir et on a besoin de passeport sûr qui a fait ses preuves. On oublie souvent que l'éducation d'élite du temps de la colonisation ne peut pas être une éducation de « masse » imposée par les objectifs actuels de scolarisation universelle.

5.3 Appui mutuel des Universités africaines

Les universités africaines et les universitaires ont parfois les yeux rivés vers les laboratoires de recherche du Nord. Les structures de communication existantes favorisent fortement cet ancrage. Pourtant cet arrimage au Nord fait que les problèmes propres à nos pays et à l'Afrique sont minimisés voire occultés. Un exemple est le problème de l'analphabétisme qui est un problème « grave » en Afrique mais qui semble ne pas intéresser les universités et universitaires africains. Des efforts doivent donc être faits pour développer les échanges entre universitaires africains. C'est le développement de tels échanges qui amènera les Universités à se créer par elles même des nouveaux pôles de recherche et d'intérêt mieux adaptés au

problèmes africains. Faute de cet appui mutuel, les expériences mentionnées ici risquent de devenir des expériences uniques et marginales.

6. Aspects Opérationnels

6,1 Ressources:

Dans les actions de recherche énumérées ci-dessus, deux ont été financées en tant qu'étude dans le cadre de projets de développement : la capitalisation de l'Ecole orientée pour la vie et l'AFI-D. Les deux autres (VIMM et ASAMA) l'ont été sur fonds propres d'une Association dénommée « Malagasy Mahomby » et par les enseignants chercheurs eux-mêmes.

Ainsi les projets de développement montrent ici un mode exploitable pour financer des recherches basées sur des résultats à atteindre, souvent très précis, mais qui n'en demeure pas moins des actions de recherche. Peu courant il y a quelques années, le recours à des projets de développement pour financer des recherches actions constitue une opportunité à développer pour financer la recherche locale. Dans une vision très idéaliste de la recherche, on peut occulter le fait que l'obligation de résultats entraînée par la contractualisation de la recherche enlève à celle-ci une partie de sa qualité de recherche qui théoriquement n'impliquerait pas l'obligation de découverte. Mais dans les conditions actuelles de manque de ressources, il faudrait exploiter un peu plus cette possibilité qui devrait augmenter de plus en plus, vu les obligations de résultats des actions de développement les forçant à se poser des questions et donc à effectuer des recherches sur leurs pratiques et procédures.⁴ Mais cela met comme préalable la rencontre et la collaboration de l'Université avec le « monde » des acteurs de développement, ce qui n'est pas toujours facile à cause des préjugés réciproques qui ne sont pas toujours simples à dépasser.

6,2 Évaluation préliminaire

La force essentielle des approches d'action présentées ici constitue leur relative marge de liberté pour s'intéresser à des problèmes réels constatés sur terrain. Mais cette force constitue aussi sa faiblesse essentielle car s'intéresser à des problèmes réels implique une certaine capacité à apporter des solutions réalistes et réalisables. Or le domaine d'action constitue le domaine encore assez fermé de l'Education et les innovations, aussi performantes soient-elles risquent de tomber dans le lot de beaucoup d'innovations : marginalisées en attente d'une certaine mais parfois hypothétique possibilité de développement. Les menaces de réduction des actions sont réelles et l'Histoire récente de nos pays fait souvent état de réussites ponctuelles mais qui ont été abandonnées faute de promoteur. La relative faiblesse de l'« opinion publique » donne encore trop d'importance aux décisions politiques qui évoluent parfois suivant les dirigeants⁵. Le développement de ces activités a été rendu possible par la conjonction de plusieurs facteurs et opportunités temporelles. Ainsi Le Programme Conjoint de Promotion de l'Education Pour Tous : volet Education non formelle a beaucoup fait pour la diffusion jusqu'à une certaine échelle tant de l'AFI-D que de l'ASAMA. Il a permis à l'UNESCO de mettre ces deux methodologies sur site web.

Mais le développement des éducations alternatives révèle au grand jour les insuffisances du système éducatif formel. Et c'est pour cette raison qu'elles posent parfois des « problèmes », surtout à certains techniciens responsables. La scolarisation primaire universelle ne peut être atteinte sans la pleine adhésion des parents. En proposant aux parents d'autres alternatives viables que l'école de 5ans, cela ne les inciterait-il pas à attendre que leurs enfants puissent

⁴ Par exemple, à Madagascar, un Centre de recherche : le CAPDAM, Centre d'Analyse et de Prospective pour le Développement à Madagascar est un Centre de recherche sur le développement financé sur des fonds de projet de développement.

⁵ En douze années de Troisième république, le gouvernement malgache a déjà promulgué deux lois sur l'orientation de l'Education (1995 et 2004) et un amendement à cette deuxième loi est maintenant en cours.

intégrer ces alternatives ? Et toute la question est là, mais il n'appartient pas aux techniciens de trancher car la décision est éminemment « politique ».

On remarque aussi, et cela est normal, que plus une « forme d'éducation alternative » se rapproche de la forme formelle correspondante ou de la forme préexistante, elle est plus facilement acceptée socialement. Ainsi l'Ecole orientée sur la vie est une forme adaptée de l'Ecole formelle ne provoque pas de discussion, mais au contraire beaucoup de sympathie pour le courageux effort d'adaptation aux réalités locales. Elle est soutenue par une Association qui s'appelle « Terre pour l'Avenir ». A l'opposé l'Asama perturbe beaucoup car elle semble remettre en question la nécessité même des 5 années de même des 5 années de l'Ecole primaire.

6.3 Suggestions

Le problème rencontré n'est pas un problème spécifique à Madagascar. L'analphabétisme, la non adaptation de l'école primaire, la déscolarisation et la non scolarisation, la non adaptation de l'enseignement supérieur sont des questions maintes fois entendues et lues partout en Afrique ou dans d'autres pays du Tiers Monde. Mais à part ce problème de l'Enseignement Supérieur, les autres questions sont rarement évoquées parmi les universitaires. Il faudrait donc développer les échanges et les communications transversales car le développement des écoles dites alternatives est encore nécessaire si l'on veut atteindre les objectifs de l'Education Pour Tous. Il ne faut pas laisser ce développement des écoles à la seule préoccupation des ONG' s nombreuses qui travaillent dans le secteur des groupes défavorisés. Les Universités, qui disposent de ressources humaines et d'outils méthodologiques plus élaborés et qui ont une plus grande capacité structurelle de recherche devraient aussi se pencher sur cette question pour aider nos décideurs à mettre en place un véritable système éducatif approprié, équitable, efficace. A cet effet, il ne faudrait pas que les Universités attendent d'être invitées ou sollicitées pour s'y intéresser, elles devraient réserver une partie de leur potentiel pour s'y investir. Et comme les références « européennes » dont nous sommes parfois si attachées font défaut, il faudrait que des Universités intéressées par ces problèmes puissent se mettre ensemble pour créer et valider ce corpus de référence. C'est vital pour les systèmes éducatifs nationaux qui, à l'instar de Madagascar, après 46 années d'indépendance se cherchent toujours.

7. Références

Nos idées de recherche sur la nécessité d'éducation alternative naissaient avec la lecture du fameux livre de René Dumont : L'Afrique Noire est mal partie notamment de son chapitre intitulé : Si ta sœur va à l'école, tu mangeras ton porte plume. Beaucoup plus tard, la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner nous a conforté l'idée que l'échec dit « scolaire » est en fait une inadaptation de l'enfant ou de l'adolescent à l'école « moule unique ». De plus en se basant sur la théorie dit du « capital humain » pour le développement économique, le faible développement de nos pays ne permet pas de laisser des ressources humaines non utilisées. En plus de ces trois idées de base, d'autres ouvrages nous ont particulièrement renforcés dans cette conviction dont voici les principaux :

Ivan ILLICH, *Libérer l'avenir*. Editions du Seuil Paris 1969

A. S. NEILL, *Libres enfants de Summerhill*. Maspéro, Paris, 1970 ; rééd. coll. Folio-Essais, Gallimard, Paris, 1985.

Edgar FAURE et autres, *Apprendre à être*. Fayard, Unesco Paris, 1972

Philip H.COOMBS, *la crise mondiale de l'Education*, De Boeck Université, Bruxelles 1989

Bibliographie de référence dans cette communication :

Institut national de la Statistique de Madagascar, *Enquêtes prioritaires sur les ménages 2004*, Rapport EPM de l'Instat (Institut National de la Statistique) Antananarivo, 2006

Gouvernement de Madagascar, *Document stratégique de réduction de la pauvreté*, Edition 2003 et Editions 2004

Gouvernement de Madagascar, *Différentes lois sur l'Education de 1978, 1994 et 2004, Politique de l'Education non formelle 2003, MAP ou Madagascar Action Plan 2006 (disponible sur le Net)*

Des renseignements sur l'AFI-D et sur Asama peuvent être collectés sur le site web du Programme Conjoint Madagascar Système des Nations Unies, site web mis en place par l'UNESCO ou sur les site d'information du Système des Nations Unies Madagascar : www.snu.mg/new/sites/snu/article

Pour l'Ecole orientée pour la vie on peut trouver des renseignements sur une étude intitulée : « Innover dans l'Education de Base à Madagascar » faite par Florence Miauton en Décembre 2002 disponible auprès de aemadacentre (Aide et Action) Madagascar.

Il n'y a pas encore de publication sur l'expérience « VIMM ».

ANNEXE I : Programme VIMM 2007

Première année (T.1)

Connaissances de base
Développement
Outils de base
Eléments de la société actuelle
Problèmes de la vie sociale
Expression écrite et orale

Deuxième année (T2)

Connaissances de base
Développement
Outils de base
Eléments de la société actuelle
Développement organisationnel et institutionnel
Expression écrite et orale

Troisième année

Formation théorique et pratique :

Sessions de formation sur les grands thèmes suivants :

Appui au développement rural et à la productivité

Appui au développement rural et à la conservation de l'environnement

Appui à la responsabilisation citoyenne

Appui aux activités génératrices de revenus

Stage pratique de deux mois au minimum et réalisation d'un mémoire dans un des thèmes ci-dessus.

Soutenance de mémoire.

Quatrième année

De la problématique au diagnostic de l'action

Pratique de communication écrite et orale :

- capacité de communication écrite
- rédaction de rapports
- capacité de communication orale
- exposés
- débats

Techno-communication

- utilisation des NTIC
- logiciels informatiques

Les théories du développement :

Environnement et développement

Formulation des grandes problématiques actuelles du développement :

- Questions liées à la gestion de l'espace
- Santé, sida et Mst
- Questions liées à la pauvreté
- Questions foncières

Décentralisation, mondialisation et développement local

Cinquième année

Formation d'adultes

Vision et pratiques de développement local

- cours
- travail de terrain

Stratégie des acteurs pour des actions de développement

Maîtrise des outils comptables

Gestion de projets et des organisations

- gestion de projets
- gestion des organisations
- projets de développement social

Partenariat pour le développement

Communication pour le changement de comportement

Mobilisation, négociation et gestion de conflits

(Renseignements pris auprès de l'Institution)

ANNEXE ii : Fiche sur L'école orientée pour la vie TERRE POUR L'AVENIR

Des "écoles vertes" pour donner aux enfants une éducation adaptée à leur environnement

Historique

- 1983 : ouverture d'écoles catholiques à la demande des parents
- 1984 : changement de calendrier scolaire pour s'adapter au calendrier agricole
- 1992 : ouverture aux appuis extérieurs et aux activités environnementales : ANAE, puis TSA (Tany Sy Ala). Renforcement des associations des parents d'élèves. Projets d'appui villageois (techniques agricoles, gestion des produits, ...).
- 1996 : ouverture de l'AMI, collège agricole
- 1998 : diagnostic paysan et projets de promotion de cultures de contre-saison, de café et d'élevage.

Zone d'action	Sous-préfecture d'Isorana / Province de Fianarantsoa. 23 écoles, environ 1500 élèves, 500 parents et 50 instituteurs
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuer à ce que les associations de parents d'élèves assurent elles-mêmes le fonctionnement et le développement des écoles catholiques du district • Contribuer à ce que les écoles catholiques dispensent une forme d'éducation adaptée, qui développe auprès des enfants et des jeunes ruraux des capacités à devenir des agriculteurs performants
Activités	<p>Au niveau des écoles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promotion de la vie associative et d'AGR • Renforcement des capacités des enseignants sur les plans pédagogique, technique et d'animation des FRAM • Conception et insertion dans les programmes scolaires de modules techniques et traitant de la vie rurale <p>Au niveau des parents d'élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • AGR communautaires pour financer les associations et les écoles • Renforcement des capacités de gestion des écoles • Formations socio-organisationnelles et techniques • Accompagnement des dynamiques locales et structuration des FRAM en unions
Démarche	<ul style="list-style-type: none"> • Contractualisation parents / projets : les parents s'engagent à scolariser les enfants, rémunérer l'instituteur et construire l'école. Le projet recrute, forme l'instituteur, assure les frais de fonctionnement, participe financièrement à la construction de l'école • Constitution d'une FRAM et d'un comité scolaire par école ; d'un comité de pilotage du projet ; d'un comité de formation • Formations des parents d'élèves aux techniques agricoles innovantes : renforcement de leur capacité contributive • AGR communautaires menées conjointement par les élèves et les parents sous supervision des instituteurs • AGR / APP scolaires : pépinières montées et gérées par les élèves : pédagogie active, formation en gestion, diffusion d'innovations agricoles.
Partenariats	<p>Missions catholiques : formations techniques</p> <p>ONG : bailleurs de fonds</p> <p>Etat : subventions</p>
Contact	Père PICHARD, EKAR Isorana, BP 1440, 301 FIANARANTSOA Tél. 75.502.67
Prolongements	<p>*⁶ <i>Compte-rendu de la visite effectuée par Aide et Action Mada-Sud en février 2000</i></p> <p>* <i>Le point sur l'Education environnementale</i>, volume 4, Tay Sy Ala / Intercoop, Tananarive, Mars 1999</p> <p>Capitalisation du projet réalisée avec la collaboration de Malagasy Mahomby, 1997</p>

⁶ Les références précédées du signe * sont disponibles auprès du programme Mada-Centre