

# IRAM

Fonds documentaire numérisé

**Auteur :** BILLAZ, René

**Titre :** « La formation des cadres moyens pour le développement agricole : quelques réflexions à partir de deux expériences », *Revue Développement et Civilisations*, n° 51, pp. 32 à 41

**Editeur :** IRFED, Paris

**Date :** Janvier-Mars 1973

## La formation des cadres moyens pour le développement agricole : Quelques réflexions à partir de deux expériences

par René Billaz

Pour quiconque a connu de près ce que nous pourrions appeler la « grande misère » des cadres moyens du secteur agricole, dans nombre de pays du Tiers Monde, la possibilité de collaborer à une expérience concernant leur formation (ou leur recyclage) est toujours passionnante.

Pourquoi parler de « grande misère » ? A notre sens et ayant à l'esprit un certain nombre de cas concrets, tant au Sénégal qu'au Chili, au Pérou, au Venezuela, en Algérie, et, dans une moindre mesure, au Laos, ces « cadres » partagent un certain nombre de caractéristiques que l'on retrouve de façon très générale :

— **ils représentent l'État auprès des paysans** : au-delà des déclarations fracassantes des responsables politiques, des instructions comminatoires des responsables gouvernementaux, ils se retrouvent, dans leur pratique quotidienne, avec la tâche souvent peu aisée d'appliquer des mesures d'applicabilité limitée, ou d'affronter les méfiances, voire les colères paysannes. Le visage de l'Etat, pour les paysans de leur circonscription, c'est en grande partie le leur (l'autre étant celui des représentants des administrations d'autorité) : ils auront souvent à « essayer les plâtres » des politiques hâtives et des mesures improvisées, ce qui ne manquera pas de provoquer chez eux un vif sentiment de frustration.

— **ils sont les fonctionnaires du bas de l'échelle, et de terrain** : bien sûr ils appartiennent à la fonction publique : les représentants du secteur privé (dans les pays ayant connu un développement capitaliste notoire) et les coopérants techniques (même s'ils sont eux aussi fonctionnaires, détachés) ne manqueront pas d'en souligner les aspects négatifs (modicité de moyens, complications bureaucratiques, routine...). Mais ils sont en plus les moins bien payés et ceux qui vivent dans des conditions relativement plus rudes que leurs collègues des villes ; ils sont aussi ceux qui sont mal situés dans les échelles (combien féroces) du prestige professionnel, car ils sont d'abord les « laissés pour compte » de la « voie noble » de la formation scolaire (pour des raisons diverses, ils n'ont pu « passer le bac » et prétendre à l'enseignement supérieur). Au cas où ils risqueraient de l'oublier, on ne manquera pas de leur faire sentir, de mille façons subtiles, et d'abord dans les perspectives d'avancement.

— **ils sont sollicités par deux modèles de consommation** qui affectent en permanence leur mode de vie : celui des masses paysannes qu'ils côtoient, et celui des classes sociales aisées de la ville ; ils n'ont en général pas les moyens de celui-là, et ils hésitent à adopter celui-ci ; on trouvera donc chez eux (et nous avons eu le plaisir de partager la table de nombre d'entre eux) un mélange hétéroclite d'objets et de pratiques, qui illustre le caractère de « charnière » de leurs modèles de consommation. Bien sûr, dans le cas de l'Afrique et de l'Asie, s'y ajoute la formidable pression sociale de la famille, qui « désindividualise » leurs revenus et limite la possibilité de copier les modèles de consommation importés (de la ville et de l'étranger).

Il est peut-être excessif de parler de « grande misère » ; au moins doit-on constater l'extraordinaire ambiguïté de leur statut social. Car s'il est vrai que les masses paysannes sont celles qui font en grande partie les frais de certains modèles de développement, les cadres de terrain sont ceux qui, très souvent, en subissent les contrecoups, sans que leur place dans la fonction publique leur permette de jouir pleinement des avantages d'un certain « parasitisme social ».

Travailler avec eux est donc toujours difficile, mais aussi très souvent passionnant. Collaborer à leur formation est une tâche dont nous voudrions montrer, à partir de deux exemples concrets, à la fois l'intérêt et les difficultés.

Nous avons eu l'occasion de collaborer étroitement à l'ENEA (1) à Dakar, et plus récemment de connaître d'assez près l'expérience de l'ERASP (2) au Laos. Plusieurs points communs s'en dégagent, qui nous paraissent relativement généralisables.

Ils résultent de la difficulté à définir clairement des objectifs de formation, et se traduisent, du coup, par une certaine improvisation dans le choix des contenus et des méthodes. Plus explicitement, il s'avère toujours difficile de répondre aux questions suivantes :

- quels rapports doit-il y avoir entre formation scientifique, formation technique et formation pratique ?
- quel dosage établir entre la formation « sur le tas » et formation « en école » ?
- quelle part donner à la formation au travail individuel et à la formation au travail de groupe ?
- quelle importance respective donner à l'accumulation du savoir et à l'apprentissage de méthodes de travail ?

Or il s'avère toujours que si, à l'heure des déclarations de principe (au stade de la rédaction des documents de base ou des discours inauguraux), on donne toujours pour résoudre ces problèmes — c'est-à-dire qu'il est trouvé un « équilibre harmonieux » entre ces différentes exigences de formation —, à l'heure des réalisations concrètes (3), on s'aperçoit que les choix décisifs restent à faire ou qu'ils ont été faits inconsciemment : l'heure de l'évaluation, dans ce sens, s'avère toujours être celle de la vérité ; on s'aperçoit en effet, à ce stade, que les objectifs ont été tellement imprécis qu'on est incapable de savoir s'ils ont été atteints.

Il faut donc y regarder de plus près : c'est ce que nous essaierons de faire, à la lumière de ces deux expériences, en examinant successivement :

- comment définir des objectifs de formation le plus concrets possible ?
- comment trouver des méthodes de formation adaptées à ces objectifs ?

### 1 — Le problème des objectifs de formation

Au fond, toute la difficulté (de définir des objectifs concrets de formation) réside dans l'ambiguïté du statut et du rôle social de ces « cadres moyens du développement rural » (4).

(1) Ecole Nationale d'Economie Appliquée : créée en 1963, elle a pour but de recycler, en deux ans, les cadres de terrain de l'Animation, des CER (Centre d'Expansion Rurale), de la coopération et de l'aménagement du territoire.

(2) Ecole Royale Agro-Sylvo-Pastorale : créée en 1970, elle forme en trois ans des cadres moyens pour l'Agriculture, l'Elevage, les Forêts, les Affaires Rurales ; les élèves sont recrutés par concours au niveau BEPC.

(3) Soit à celle de la programmation (c'est-à-dire de l'économie du temps et des moyens), soit à celle de l'évaluation.

(4) On peut d'ailleurs en avoir une image assez représentative en observant à quel point chacun des mots correspondants (« cadre », « moyen »...) est chargé d'ambiguïté ; comme dans les auberges espagnoles, chacun y trouve ce qu'il veut bien y apporter.

En effet, les équipes de formateurs, quand elles élaborent leur projet pédagogique, ne manquent pas de se poser les questions suivantes :

- quelles activités concrètes vont déployer les stagiaires, une fois sortis ?
- quelles connaissances doivent-ils maîtriser, pour les exercer ?
- quelles méthodes de travail doivent-ils dominer ?

En principe, les réponses aux deuxième et troisième questions devraient découler de celle apportée à la première. Or on constate que celle-ci reste le plus souvent très incomplète : au mieux on définit un certain nombre de tâches de vulgarisation (quand la recherche agronomique a réellement déterminé les thèmes précis de l'intensification (1) ; au mieux encore, il existe une doctrine élaborée en matière d'organisations paysannes, et des structures administratives ou para-administratives en place, pour assurer l'appui (en crédit, approvisionnement, commercialisation...) à ces organisations. A supposer que ceci existe, l'expérience montre que la plus grande ambiguïté règne en ce qui concerne les méthodes (sous quelle forme travailler avec les masses paysannes ?) et les moyens. Disons qu'il est très hautement improbable que ces trois aspects : tâches, méthodes, moyens, soient clairement explicités au départ.

L'équipe de formateurs devra donc formuler elle-même un certain nombre d'hypothèses pour avoir des réponses possibles à la première question. Et encore tout ceci ne définit-il qu'un cadre idéal de fonctionnement ; doit-on fermer les yeux sur la situation (qui n'est pas si improbable, comme l'expérience le montre amplement) où cette belle « mécanique » de développement a des ratés ? c'est-à-dire si les rapports de prix font que les paysans s'endettent inutilement — et qu'ils boudent les organisations qui leur sont proposées —, si les approvisionnements ont du retard (et que les paysans les refusent), ou si tout simplement les moyens dont disposent les cadres de terrain sont insuffisants (moyens de transport...).

Les formateurs sont alors devant un difficile dilemme : doivent-ils former un rouage administratif inodore, incolore et sans saveur, parfaitement rôdé, mais totalement paralysé dès que la machine a des ratés, ou des cadres doués d'imagination et d'initiative ? Le dilemme n'est pas si artificiel qu'on pourrait le penser, car l'imagination et l'initiative sont sœurs de l'esprit critique, et la logique des appareils bureaucratiques n'est pas toujours parfaitement compatible avec les uns et les autres.

On constate alors que, dans les faits, les objectifs de formation représentent une sorte de compromis entre ce qui est défini par les administrations de tutelle et la vision propre qu'ont les formateurs des besoins en formation ; au fond ces derniers remplissent, selon leur propre jugement, les vides plus ou moins grands laissés par le cadre tracé par les pouvoirs de tutelle. Le grand absent, à ce stade, ce sont les organisations paysannes, qui auraient sans doute leur mot à dire sur ce qu'elles attendent de ces cadres de terrain.

Qu'on le veuille ou non, on se trouve donc en face d'objectifs de formation ambigus, soit par imprécision au départ, soit parce que les précisions ont été apportées, pour une grande part, par l'équipe pédagogique, qui se situe généralement en position extérieure par rapport aux acteurs sociaux directement intéressés (c'est-à-dire les institutions agraires et les masses paysannes).

Les dés sont donc « pipés » au départ. La définition des connaissances minimales et des méthodes de travail n'en est évidemment pas facilitée, Grosso modo, deux « écoles » s'affrontent :

— l'une vise à définir le rôle de ces cadres comme strictement exécutif : il faudra donc leur inculquer un certain nombre de « recettes » techniques, plus ou moins justifiées par des connaissances scientifiques ; ces recettes doivent s'appliquer dans un contexte administratif et, d'une façon plus générale, social qui ne souffre ni analyse, ni discussion. L'histoire coloniale et post-coloniale a été émaillée de nombre de réalisations scolaires de cet ordre.

— l'autre prend le contrepied de la précédente : se basant sur les difficultés concrètes rencontrées par les cadres de terrain en place, elle fait de l'imagination et de l'initiative des vertus maîtresses de la formation. Ses expressions sont toutefois assez diverses, suivant l'importance qu'elles donnent à la formation du jugement personnel, tant en matière technique que sociale.

Nous écarterons délibérément la première, dont les échecs nous apparaissent tellement patents qu'elle peut être classée, dans le contexte concret de nombreux pays du Tiers Monde, comme une « voie de garage » historique, à répertorier au musée des fossiles vivants (car il en reste).

Mais la mise en œuvre de la deuxième n'est pas si simple. Disons que dans les deux cas auxquels nous nous référons, c'est cette voie qui a été choisie ; or les difficultés rencontrées ont été et restent très nombreuses. En effet, une fois admise l'hypothèse que les activités concrètes déployées par les anciens élèves résulteront pour une large part de leur capacité à imaginer et mettre en œuvre, avec les organisations paysannes et les institutions agraires, des solutions concrètes aux problèmes rencontrés par les premières, il faudrait pouvoir établir la liste des techniques d'intensification applicables dans le contexte écologique et économique-social : quels types d'organisations paysannes doivent les assumer et quels rapports ces dernières doivent établir avec les institutions agraires. L'équipe pédagogique doit donc avoir une connaissance approfondie des conditions concrètes du développement agricole.

Mais en fait il n'est jamais possible d'établir un catalogue de recettes techniques, et ceci pour deux raisons :

— d'une part la diversité des situations écologiques fait que ce qui est vrai ici (type et dose d'engrais, choix des variétés, mode d'alimentation des animaux...) ne l'est plus ailleurs. En situation de sous-développement, jamais la recherche agronomique traditionnelle n'arrivera à couvrir la gamme des situations écologiques et des techniques au point d'offrir un catalogue exhaustif. *La tâche première des cadres, en association étroite avec les paysans, consistera donc à expérimenter* : loin de nous la pensée de voir la campagne se couvrir de parcelles expérimentales raffinées ; ce que nous avons à l'esprit est une expérimentation extrêmement rustique, du type présence-absence. Or la connaissance pratique qu'ont les paysans de leur propre terroir est très généralement sous-estimée (on n'y fait d'ailleurs pas appel, puisque l'idéologie implicite admet que le technicien sait et que le paysan ne sait pas). Il existe de très larges possibilités de mettre à profit cette connaissance pour expérimenter les thèmes d'intensification,

— d'autre part les conditions sociales (c'est-à-dire aussi économiques) de l'application des techniques constituent un donné très largement sous-évalué. Et pourtant, les rapports de prix sont une réalité sociale terriblement contraignante, les conditions de commercialisation et d'approvisionnement aussi. L'univers paysan est loin d'être homogène : ce qui est économiquement possible dans le cadre d'une exploitation familiale dotée de ressources en terre, en bétail de trait et en moyens mécaniques relativement abondants ne le sera pas pour telle autre moins bien pourvue. Si nous envisageons des cas d'agriculture très diversifiée, où coexistent des exploitations capitalistes, familiales marchandes et familiales d'autosubsistance, il est clair que le dévelop-

(1) Y compris par zone écologique.

peuvent avoir un sens différent suivant qu'il favorise l'une ou l'autre et, dans ce cadre, les diverses catégories sociales en présence. Or la simplification technocratique tend toujours à considérer homogène ce qui ne l'est pas (voir les expressions « nos paysans boivent... », « nous devons leur apprendre à... »).

*Une des premières qualités de la formation sera donc d'apprendre à se méfier des recettes et de faire comprendre le caractère éminemment relatif de la connaissance, et réciproquement de développer l'analyse scientifique et l'utilisation de la méthode expérimentale. Un autre aspect non moins fondamental consistera à faire découvrir qu'il n'y a pas de techniques en soi, mais que celles-ci ne représentent qu'un « compromis » entre un contexte écologique et une réalité sociale.*

La transposition de ces objectifs en termes de contenus et de méthodes ne manque pas d'être délicate : quelle part faut-il faire en effet aux connaissances et à la pratique de la méthode ? Comment articuler la découverte des connaissances techniques avec celle de l'univers social où elles s'appliquent ? Quelle part faire aux connaissances scientifiques par rapport aux connaissances techniques ?

Une première difficulté consiste à délimiter l'univers des connaissances considérées comme indispensables : la tendance « naturelle » — en fait héritée des modèles scolaires — sont issus les formateurs — consiste en une surenchère permanente ; l'univers des sciences physiques, naturelles et sociales, celui des techniques (y compris les techniques d'intervention sociale) étant déjà démesurément grand, il est bien difficile de résister à la tentation du « ils ne peuvent pas ne pas connaître telle matière ». Or on connaît l'issue d'une telle voie : c'est un bachotage particulièrement stérilisant. Il faudrait donc pouvoir limiter les connaissances non seulement à celles qui sont directement utilisables dans le contexte où vont évoluer les élèves, mais en outre à celles qui sont expérimentalement vérifiables (ceci pour rester cohérent avec notre hypothèse de départ sur l'importance de l'analyse scientifique et de la méthode expérimentale).

La délimitation sera d'abord fonction de ce que l'on pourrait appeler le champ d'expérimentation sociale d'une part et des possibilités d'expérimentation physique d'autre part (qu'il s'agisse de sciences naturelles ou de sciences physiques). Le choix tenu, si l'on veut éviter la voie du bachotage et de l'accumulation de connaissances théoriques non opératoires, sera donc le reflet des conditions matérielles (terrains, locaux, équipement) de l'école, ainsi que des conditions « sociales » de son implantation (possibilités de stages sur le terrain, de séjour dans les villages...).

Dans les deux cas que nous avons cités, c'est cette voie qui a été choisie : à l'ENEA, une façon générale, les connaissances qui y étaient diffusées étaient celles qui étaient directement nécessaires à l'interprétation d'une réalité villageoise et locale préalablement appréhendée, ou à l'élaboration de projets spécifiques de développement (en occurrence, éléments de mathématiques, de pédologie, d'agriculture, d'économie, de stabilité et de sociologie). A l'ERASP, où se cherche encore un équilibre satisfaisant dans ce domaine, la tendance est du même ordre, et chaque domaine de connaissance est en principe directement relationné avec une situation locale préalablement analysée. La connaissance est ainsi limitée aux éléments théoriques opératoires pour l'interprétation d'une réalité donnée.

Sur ce qui est de la pratique de la méthode expérimentale, force est de constater qu'elle ne peut être réalisée d'une façon systématique : à l'ERASP, l'infrastructure est déjà assez importante, et permet d'envisager une application généralisée à de nombreux domaines. Ce n'était pas le cas à l'ENEA où l'infrastructure (terrains et bâtiments et équipements) était notoirement insuffisante ; s'agissant d'ailleurs d'une école de perfectionnement

de cadres ayant déjà reçu une formation technique, cette dimension de la formation n'était pas jugée primordiale (peut-être à tort d'ailleurs).

Sur le plan de l'acquisition de méthodes de travail, il a été tenté, dans les deux expériences auxquelles nous nous référons, d'y accorder une importance toute particulière, précisément pour développer les facultés d'imagination et de créativité et pour permettre aux élèves d'apprendre à apprendre (plutôt que de verser dans l'accumulation de connaissances). Il est en effet évident que l'acquisition de méthodes est le complément indispensable de l'acquisition de connaissances. Trois catégories de méthodes ont donné lieu à des efforts systématiques :

- les méthodes d'analyse (principes d'échantillonnage, élaboration de questionnaires, regroupement et interprétation des données...),
- les méthodes de travail individuel (fiches de lecture, prise de notes, classement, élaboration de plans de travail...),
- les méthodes de travail de groupe (organisation du travail d'équipe, déroulement, présentation...).

Un pourcentage important du temps passé à l'École était donc consacré à l'apprentissage concret de ces méthodes. L'expérience semble avoir montré que ce n'était pas en vain : c'est principalement à l'occasion des activités correspondantes que les élèves ont pu se familiariser avec une certaine approche scientifique des problèmes (de quelque nature qu'ils soient), avec la nécessité d'une autoorganisation de leur propre travail et avec celle d'une confrontation dynamique avec les réflexions et travaux d'autres personnes. On verra ci-dessous par quelles procédures ces apprentissages ont été étudiés.

## 2. — Élaboration des plans de formation, choix des méthodes

### 2.1. à l'ENEA

L'application des principes exposés précédemment a été recherchée à travers l'alternance de stages pratiques et de travaux « théoriques » à l'école dans le cadre de la progression suivante :

- apprentissage de méthodes d'analyse (à l'école) ;
  - stage d'analyse en villages (4 mois) ;
  - retour à l'école pour :
    - l'interprétation des données,
    - l'apport de connaissances théoriques nécessaires à l'interprétation et à l'élaboration de projets,
    - l'étude des tâches professionnelles ;
  - un stage professionnel de six mois environ, où les élèves sont en fonction et doivent élaborer, et si possible commencer à mettre en œuvre, des projets concrets
- l'ensemble (vacances comprises) représentant une scolarité de 24 mois environ.

La formation était donc axée sur une « redécouverte » de la réalité villageoise : ce sont des éléments recueillis par les élèves au cours du stage dit « d'analyse » qui serviront de base pour l'élaboration de la formation subséquente, à l'école. En effet, pour que les connaissances théoriques soient maîtrisées par les élèves et donc replacées dans le cadre concret où elles sont opératoires, on a essayé d'établir un va-et-vient constant entre données théoriques et application pratique. Les stages d'analyse fournissant les données pratiques, on élaborait donc des « études de cas », sortes d'exercices où se

mesurait la compréhension (à travers l'usage opératoire qu'ils pouvaient en faire) des concepts. L'importance donnée à ces « études concrètes » était telle que, par unité de programme d'une semaine, quatre à cinq demi-journées y étaient consacrées.

La réalité villageoise est bien sûr un tout complexe ; en outre, il était attendu des élèves une large marge de polyvalence, à tout le moins de compréhension des approches des « disciplines » qui n'étaient pas strictement les leurs. Pour autant, il était exclu que les études de cas soient fragmentées par discipline (agriculture, économie, comptabilité, sociologie...), chaque étude se présentant donc sous forme d'un problème complexe dont la solution faisait appel aux concepts des différentes disciplines enseignées. Ceci a obligé les formateurs à confronter les contenus de leurs enseignements, à en mesurer les complémentarités, à en programmer la progression d'une façon homogène, et à traduire ceci, chaque semaine, par :

— l'élaboration d'unités de contenu : ronéotypées et distribuées aux élèves, pour chaque discipline, elles constituaient la base du « cours théorique » (lequel, du coup, n'était plus professé « ex cathédra », mais étudié par les élèves, le rôle du formateur étant d'apporter les éclaircissements nécessaires),

— la mise au point d'une « étude concrète » tirée des données des stages, et s'appliquant aux unités de contenu dans la semaine.

Disons au passage combien ce type de travail, pour l'équipe de formateurs, s'est avéré à la fois exigeant (en temps et en aptitude à l'élaboration de groupe) et stimulant.

L'étude concrète constituait donc le moyen de relier l'acquisition de connaissances à leur compréhension et à leur utilisation. Elle avait en outre deux autres aspects pédagogiquement importants :

c'était l'occasion d'une pratique de travail de groupe : chaque élève devait en effet, dans une première étape, résoudre individuellement l'étude concrète, puis c'était le tour de petits groupes (six à huit élèves) et du grand groupe (une soixantaine) ; ce schéma se répétait chaque semaine,

c'était en outre un instrument d'évaluation extrêmement efficace : chaque semaine, on avait en effet une mesure de la compréhension individuelle et les progrès que permettait à chacun le travail en petit et grand groupe. Elle offrait, dans cette mesure, une possibilité d'évaluation objective, synthétique, de la réalisation de plusieurs objectifs pédagogiques (1).

D'une façon générale, qu'il s'agisse des stages (d'analyse, et professionnel) ou du travail « théorique » à l'école, on s'était attaché à :

— laisser, dans un cadre méthodologique soigneusement élaboré, une large marge d'initiative aux élèves (tant individuelle que de groupes),

— prévoir, à chaque étape de la formation, un produit pédagogique concret (rapport, étude, projet...) servant de base à l'évaluation.

## 22. à l'ERASP

S'agissant d'élèves à la fois beaucoup plus jeunes, sans formation technique préalable et sans expérience professionnelle, la part d'acquisition de connaissances techniques et scientifiques (de base) est en principe beaucoup plus grande. Toutefois, le niveau de développement de l'agriculture laotienne est encore extrêmement faible, et les perspec-

tives d'intensification par des techniques « capital-intensive » très réduites. La liste des techniques « modernes » envisageables à court terme est donc des plus sommaires ; L'intensification passe donc essentiellement par l'application de mesures techniquement simples (petite hydraulique, fumures organiques, petite mécanisation, sélection phénotypique du cheptel, amélioration de l'alimentation du bétail sur la base des disponibilités locales, petite pisciculture...) dont la maîtrise intellectuelle ne fait pas appel à des concepts scientifiques et techniques très élaborés (1)

Une large part a donc été faite à l'acquisition de méthodes (d'analyse et de travail).

La progression se réalise la façon suivante :

- 1<sup>re</sup> année : compréhension du milieu (écologique et social), acquisition des connaissances nécessaires à cette compréhension (climatologie, pédologie, botanique et physiologie végétale, physiologie et anatomie animale, économie et sociologie de base...),
- 2<sup>e</sup> année : compréhension des techniques de production (agricoles, zootechniques, forestières) et des méthodes de changement social,
- 3<sup>e</sup> année : apprentissage professionnel, dans le cadre de la spécialité choisie.

L'école n'en étant qu'à ses débuts, les méthodes sont encore en cours de rôdage. En particulier les rapports entre connaissances théoriques (scientifiques et techniques) et pratiques restent encore relativement improvisés. Ce ne sera qu'avec la sortie de la première promotion, et à partir de leur expérience professionnelle concrète, qu'il sera possible de faire ce travail d'« élagage » systématique (en remontant des techniques applicables aux connaissances qui les justifient) sans lequel on ne sait jamais si on sombre dans le bachotage ou si on passe à côté de connaissances fondamentales.

Toujours est-il que la méthode pédagogique utilisée est centrée autour d'« opérations » successives (agriculture, élevage, forêts, villages...) qui s'avèrent être très souples et très opératoires. Chacune d'entre elles consiste en un aller-retour école-terrain pour analyser une tranche déterminée de réalité physique ou sociale. L'aller-retour s'appuie sur la nécessité de fournir initialement des méthodes d'analyse et d'observation, de les appliquer sur le terrain pour recueillir des données concrètes, de retourner à l'école pour les interpréter — et, à cette occasion, fournir les éléments de connaissance théorique nécessaires à leur compréhension — et, éventuellement, de repartir sur le terrain pour approfondir un aspect qui avait échappé...

Là encore, comme on peut le voir, on accorde beaucoup d'importance à la liaison connaissance théorique-analyse d'un milieu concret. La partie liaison formation théorique-formation pratique, particulièrement en ce qui concerne les techniques de production, n'a pu être jusqu'à présent développée de façon suffisante, pour des raisons matérielles (délais pour la réalisation de l'infrastructure, pour l'équipement du laboratoire, pour l'aménagement du terrain sur lequel se situe l'École). Il est certain, en outre que la gestion budgétaire classique ne se prête que difficilement à organiser des activités productrices dont les élèves seraient réellement co-gestionnaires.

En tout état de cause, dans le cadre actuel, une large place est faite à l'acquisition de méthodes : méthodes individuelles d'analyse et de travail, méthodes de travail d'équipe. En particulier, il est accordé beaucoup d'importance à la compréhension, voire l'élaboration, par les élèves, de l'objectif pédagogique propre à chaque opération : buts, objectifs, méthodes, et programmation sont étudiés et discutés très largement

1) C'est-à-dire la compréhension des connaissances, l'acquisition de méthodes individuelles (prise de notes, classement des données...) et collectives (travail de groupe). L'essentiel, à notre sens, réside dans le caractère *objectif* d'une évaluation faite sur la base d'un *produit* pédagogique déterminé, ce qui évite le caractère souvent extrêmement subjectif de nombreuses évaluations ce qui est contradictoire avec l'objectif, toujours affirmé, d'une formation scientifique).

(1) Par contre, la compréhension du contexte économique et social dans lequel s'appliquent ces techniques est particulièrement important.

avec eux. Ceci a permis de découvrir chez eux, et de développer, une faculté d'auto-organisation (autour de problèmes concrets) assez remarquable.

### 3. — Résultats

Quand on se pose la difficile question des résultats, il faut d'abord se demander qui la pose. On peut avoir en effet des réponses étonnamment différentes; on ne s'en étonnera pas si on garde à l'esprit le rôle social ambigu des « cadres moyens du développement rural ». Disons que pour apprécier ces résultats de façon relativement complète, il faudrait connaître l'opinion :

- des formés, c'est-à-dire des anciens élèves eux-mêmes,
- des formateurs,
- des « usagers », ceux-ci étant de deux ordres : les administrations d'une part, et les paysans d'autre part.

Or il est exceptionnel qu'on ait ces quatre avis (en particulier ceux des paysans). Le seul problème de savoir sur quels critères objectifs peuvent s'appuyer de tels jugements est déjà en soi passablement compliqué !

Donc, en l'absence d'enquête systématique (1) auprès des anciens élèves et de leur « environnement », nous nous en tiendrons au jugement des formateurs, lesquels, bien entendu, ne peuvent pas dépasser le stade de l'évaluation de la réalisation des objectifs pédagogiques élaborés dans le cadre de l'école (2).

Pour ce qui est de l'ENEA à Dakar (et quelle que soit la propension des formateurs à se donner des satisfecit en surévaluant les produits de leur formation), il apparaît incontestable que le séjour à l'école s'est traduit :

- par un éveil intellectuel important,
- par une véritable « redécouverte » du milieu et de leur responsabilité professionnelle,
- par l'acquisition de méthodes de travail.

Pour ce qui est de l'ERASP à Vientiane, il est encore trop tôt pour porter un jugement définitif (la première promotion ne sort qu'en juin 1973). Au moins les formateurs s'accordent-ils généralement à penser que l'éveil intellectuel et l'acquisition de méthodes sont incontestables. L'année en cours permettra de juger ce qu'il en est de l'acquisition de compétences professionnelles.

Peut-on pour autant dire que les objectifs pédagogiques fixés par les formateurs sont atteints ? Il faudrait s'interroger sur les taux d'échecs, et sur les différents problèmes qu'ils posent : prenons en effet deux aspects complémentaires de cette question :

— Doit-on suspendre ou retarder la progression prévue (c'est-à-dire le programme) quand il s'avère que 10 ou 30 % des élèves ont des difficultés sur un point, une étape ou une opération donnée, dont la compréhension est pourtant indispensable pour la suite ?

— Réciproquement, quelles conséquences a, sur le travail de groupe (petit ou grand), le fait qu'une fraction des élèves soit, ou très en retard, ou très en avance ? Pousser les meilleurs, c'est aller dans le sens d'une formation élitiste; freiner l'ensemble du

(1) Qu'il serait cependant extrêmement nécessaire de réaliser.

(2) Dont nous avons vu, plus haut, à quel point ils représentent, pour une large part, une vision propre des formateurs sur le rôle professionnel et social des cadres à former.

groupe pour aider au rattrapage des retardataires, c'est donner une représentation peu stimulante du travail de groupe.

Or, l'hétérogénéité des élèves, au départ, est toujours grande (et on ne voit pas, dans le contexte social, comment l'éviter sans faire une sélection très « élitiste », c'est-à-dire en élevant les exigences intellectuelles au concours d'entrée). Il faut donc pouvoir s'interroger sur les causes individuelles ou sociales des retards, cas par cas. Ce n'est pas aisé, et, même une fois réalisé, le choix des critères permettant de prendre une décision à leur égard (expulsion, mise sur une voie de garage...) est ardu.

C'est dire le caractère encore profondément expérimental de ce type de formation : univers artificiel entre une origine sociale mal connue et une destination professionnelle ambiguë, l'école des cadres moyens est le reflet de cette double incertitude et ambiguïté. On ne peut donc lui demander plus que son rôle ne lui permet. Elle a au moins un avantage considérable : institution neuve, elle n'a pas trop de difficultés à adopter des méthodes pédagogiques nouvelles, et surtout elle a, au moins en principe, une grande faculté d'adaptation. Il importe donc de mesurer périodiquement les besoins, en formation, d'évaluer la formation à la sortie de l'école, pour pouvoir reformuler des objectifs pédagogiques et adapter programmes et méthodes. L'école de cadres moyens doit donc être, sous peine de sclérose, un lieu de recherche pédagogique permanent.

## REVUE TIERS-MONDE

Tome XIV, n° 53 / janvier / mars 1973

Henri LAUGIER : in memoriam, par Georges Fischer.

### POLITIQUES ET PLANIFICATIONS DE LA SANTÉ DANS LES PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT

#### ARTICLES

- Georges Sicault* : Les différentes orientations de la politique de santé.  
*Gérard Destanne de Bernis* : La planification sanitaire : questions introductives.  
*Jacques Morichau-Beauchant* : Les variables sanitaires d'une politique de planification de la santé.  
*Louis-Paul Aujoulat* : L'éducation pour la santé dans les pays du Tiers Monde.  
*Eugène Aujaleu* : La formation des personnels de santé dans les pays du Tiers Monde, en Afrique.  
*Jean Senecal* : Place de la pédiatrie dans les services de santé des pays du Tiers Monde.  
*Bernard-Marie Grossat* : Le contrôle démographique.  
*Marcel Autret* : Nutrition et planification.

#### DOCUMENTATION

- Cheikh Hamidou Kane* et *Pierre Emeric Mandi* : Vers une remise en cause des politiques de santé publique en Afrique de l'Ouest et du Centre ?  
*Gilbert Etienne* : Prévention des naissances et perspectives démographiques en Asie.  
*Bui Mong Hung* : La politique de la santé au Nord-Viet-nam.  
*S. Rikkin et E. Kaplinsky* : Le service de santé rural dans la République Populaire de Chine.  
*Guy Belloncle* : Santé et développement en milieu rural : l'expérience au Niger du Département de Maradi.

Bibliographie sélective sur l'économie de la santé, réunie par le Secrétariat du Bureau Régional pour l'Europe de l'O.M.S.

#### NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- Direction-Rédaction** : Institut d'Etude du Développement Economique et Social 58, boulevard Arago, 75013 PARIS, (tél. 331-28-01).  
**Abonnements et ventes** : Presses Universitaires de France, 12, rue Jean-de-Beauvais, 75005 PARIS, (tél. : 033-48-03). (CCP : PARIS n° 1302-69).  
France : F 70,00 Etranger : F 78,00